



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2006

**Moralische Motivation bei achtjährigen Kindern : Zusammenhänge von
moralischer Motivation mit Sozialverhalten und der Beliebtheit unter
Gleichaltrigen**

Keller, Irina

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-71029>

Published Research Report

Published Version

Originally published at:

Keller, Irina (2006). Moralische Motivation bei achtjährigen Kindern : Zusammenhänge von moralischer Motivation mit Sozialverhalten und der Beliebtheit unter Gleichaltrigen. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.



Universität Zürich
Pädagogisches Institut

***z-proso** Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern*

University of Cambridge
Institute of Criminology



MORALISCHE MOTIVATION BEI ACHTJÄHRIGEN KINDERN

ZUSAMMENHÄNGE VON MORALISCHER MOTIVATION MIT
SOZIALVERHALTEN UND DER BELIEBTHEIT UNTER GLEICHALTRIGEN

Irina Keller

Herausgeber: Manuel Eisner und Denis Ribeaud

Forschungsbericht aus der Reihe *z-proso*
Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

Zürich, August 2006, Bericht Nr. 03

Knowing the good is not always sufficient to motivate someone to do the good. For moral action to take place the individual must also want to do what is moral, rather than engage in actions that lead to other goals. (Nucci, 2001; p. 196)



¹ Das Bild entstammt dem Instrument zur Moralentwicklung. Es stellt eine Konfliktsituation auf dem Pausenplatz dar (Geschichte: Auslachen).

ZUSAMMENFASSUNG

Die wissenschaftliche Erkenntnis zur Relation von moralischer Entwicklung und Sozialverhalten bei jüngeren Kindern ist gering. Da sich aggressive Verhaltensweisen schon früh verfestigen, ist es wichtig, diese Beziehung schon bei jüngeren Kindern zu untersuchen und zu verstehen. Diese Arbeit diskutiert die Rolle von moralischer Motivation in Bezug zu aggressivem und prosozialem Verhalten und zur Beliebtheit unter gleichaltrigen Primarschulkindern.

Die moralische Motivation wird anhand eines angepassten Instrumentes von Nunner-Winkler & Sodian (1988) über moralische Emotionsattributionen erfasst, verbunden mit der Annahme, dass Gefühlszuschreibungen zum Selbst prädiktiven Charakter sowohl für Sozialverhalten als auch für Popularität unter Gleichaltrigen haben. Kinder, die moralische Attributionsmuster und moralische Begründungen aufweisen, verhalten sich weniger aggressiv, dafür eher prosozial und sind bei Gleichaltrigen beliebter. Zum Schluss soll die Möglichkeit überprüft werden, ob aggressives und prosoziales Verhalten den Einfluss von moralischer Motivation auf die Beliebtheit mediiert.

Die vorliegende Studie basiert auf Daten von Primarschulkindern, die innerhalb eines grösseren Projekts zur prosozialen Entwicklung von Kindern (z-proso) der Stadt Zürich erfasst wurden. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Zusammenhänge von moralischer Motivation mit aggressivem oder prosozialem Verhalten nur dann nachgewiesen werden können, wenn Kinder ihr Verhalten selber einschätzen können. Hierzu zeigte sich, dass sich Kinder, die sich eher aggressiv einschätzen, eine geringere moralische Motivation aufweisen als Kinder, die sich eher prosozial einschätzen. Diese Ergebnisse decken sich mit der Literatur, jedoch fehlt in der vorliegenden Untersuchung eine Konstanz über die verschiedenen Operationalisierungen moralischer Motivation. Für die Beliebtheit und den Peer Status konnten keine Zusammenhänge mit moralischer Motivation gefunden werden.

Die Resultate geben einen Einblick in die Erhebung moralischer Motivation bei einer gross angelegten Stichprobe. Die Arbeit kann einige Zusammenhänge zwischen moralischer Motivation und Sozialverhalten aufdecken, sie erfordert aber auch kritische Bemerkungen zu solchen Erhebungen. Diese geben Aufschluss für Vorbereitungen ähnlicher, weitergehender Forschung im Bereich der Moralentwicklung.

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | EINLEITUNG | 1 |
| 1.1 | RELEVANZ DER MORALENTWICKLUNG | 1 |
| 1.2 | INHALT UND FRAGESTELLUNGEN..... | 2 |
| 2 | THEORETISCHER HINTERGRUND | 4 |
| 2.1 | DIE THEORIE DES MORALISCHEN URTEILS VON KOHLBERG | 4 |
| 2.1.1 | Die Entwicklung des moralischen Urteils | 5 |
| 2.1.2 | Die theoretische Beschreibung der Stufen | 6 |
| 2.2 | THEORIE DER SOZIALEN BEREICHE | 8 |
| 2.2.1 | Die sozialen Bereiche | 9 |
| 2.2.2 | Probleme der Theorie der sozialen Bereiche..... | 11 |
| 2.3 | KANN DIE BEREICHSTHEORIE ALS GEGENTHESE ZUM MORALISCHEN URTEIL BETRACHTET WERDEN? | 12 |
| 2.4 | ANSATZ VON NUNNER-WINKLER..... | 13 |
| 2.4.1 | Die Unabhängigkeit von moralischem Wissen und moralischer Motivation..... | 13 |
| 2.4.2 | Zweiteiliger Prozess der Moralentwicklung..... | 16 |
| 2.4.3 | Normkenntnis und moralische Emotionsattributionen..... | 16 |
| 2.5 | MORALISCHE MOTIVATION UND SOZIALVERHALTEN | 19 |
| 2.5.1 | Exkurs: Ursachen der Individuellen Unterschiede | 20 |
| 2.5.2 | Der prädiktive Wert moralischer Emotionsattributionen | 22 |
| 2.5.2.1 | Vergleich zwischen verhaltensauffälligen und verhaltensunauffälligen Kindern bei verschiedenen soziomoralischen Ereignissen..... | 23 |
| 2.5.2.2 | Befunde zur Gefühlszuschreibung und aggressivem Verhalten | 24 |
| 2.5.2.3 | Die Begründungen emotionaler Konsequenzen und Verhaltensunterschiede | 26 |
| 2.6 | MORALENTWICKLUNG UND DIE BEZIEHUNGEN ZU GLEICHALTRIGEN..... | 28 |
| 2.6.1 | Moralische Sensibilität und Beziehungen zu Gleichaltrigen | 29 |
| 2.6.2 | Dreiecksbeziehung zwischen moralischer Motivation, aggressivem Verhalten und der Beliebtheit..... | 31 |
| 2.7 | ZIEL UND HYPOTHESEN DER AKTUELLEN UNTERSUCHUNG | 32 |
| 3 | METHODE | 35 |
| 3.1 | STICHPROBE..... | 35 |
| 3.2 | DURCHFÜHRUNG..... | 36 |
| 3.2.1 | Pilotuntersuchung der Kinderinterviews | 37 |
| 3.2.2 | Kinderinterviews | 37 |
| 3.2.3 | Lehrerfragebogen..... | 38 |

| | |
|---|-----------|
| 3.3 INSTRUMENTE | 38 |
| 3.3.1 Moralgeschichten | 38 |
| 3.3.1.1 Kodierung der Begründungen | 41 |
| 3.3.1.2 Reliabilität | 41 |
| 3.3.1.3 Datenaufarbeitung | 42 |
| 3.3.2 Erfassung des Sozialverhaltens | 43 |
| 3.3.2.1 Datenaufbereitung | 46 |
| 3.3.3 Messung der Beliebtheit / Peer Status | 47 |
| 3.3.3.1 Datenaufbereitung | 48 |
| 3.3.4 Kontrollvariablen | 49 |
| 3.4 STATISTISCHES VORGEHEN | 50 |
| 3.4.1 Überprüfung der Voraussetzungen für multivariate statistische Verfahren | 50 |
| 3.4.2 Analyseverfahren | 51 |
| 3.4.3 Teststärkenanalysen | 53 |
| 4 ERGEBNISSE | 55 |
| 4.1 DESKRIPTIVE BEFUNDE UND ERSTE ANALYSEN | 55 |
| 4.1.1 Moralgeschichten | 55 |
| 4.1.1.1 Kontrollvariablen | 60 |
| 4.1.1.2 Teststärkenanalysen zu den Moraldaten | 61 |
| 4.1.2 Sozialverhalten | 62 |
| 4.1.2.1 Fremdeinschätzung des Verhaltens | 62 |
| 4.1.2.2 Selbsteinschätzung des Verhaltens | 63 |
| 4.1.2.3 Teststärkenanalysen zu den Daten des SBQ | 64 |
| 4.1.3 Peer Preference und Peer Status | 65 |
| 4.1.3.1 Kontrollvariablen | 65 |
| 4.1.3.2 Teststärkenanalysen zu den Daten der Peer Nominationen | 66 |
| 4.2 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN MORALISCHER MOTIVATION UND SOZIALVERHALTEN | 66 |
| 4.2.1 Mittelwert der Gefühlszuschreibungen und SBQ | 66 |
| 4.2.1.1 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Fremdeinschätzung | 67 |
| 4.2.1.2 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Selbsteinschätzung | 68 |
| 4.2.1.3 Explorative Untersuchung: Konsistenz in den moralischen Selbstattributionen | 71 |
| 4.2.1.4 Zusammenfassung der Resultate zur Hypothese 1a und 1b | 73 |
| 4.2.2 Begründungen und SBQ | 73 |
| 4.2.2.1 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Fremdeinschätzung | 74 |
| 4.2.2.2 Korrelative Zusammenhänge: Skala der Selbsteinschätzung | 76 |
| 4.2.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Hypothesen 2a und 2b | 79 |
| 4.2.3 Moralische Motivstärke und Skalen des SBQ | 79 |
| 4.2.3.1 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Fremdeinschätzung | 80 |
| 4.2.3.2 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Selbsteinschätzung | 80 |
| 4.2.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Hypothesen 3a und 3b | 83 |
| 4.2.4 Explorative Untersuchung: Extremgruppenvergleich | 83 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 4.3 | ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN MORALISCHER MOTIVATION UND BELIEBTHEIT IN DER KLASSE | 84 |
| 4.3.1 | Mittelwert der Gefühlszuschreibungen und Beliebtheit / Peer Status in der Klasse..... | 85 |
| 4.3.2 | Begründungen und Beliebtheit / Peer Status in der Klasse..... | 86 |
| 4.3.3 | Moralische Motivstärke und Beliebtheit / Peer Status in der Klasse..... | 87 |
| 4.4 | UNTERSUCHUNG DER MEDIATIONSHYPOTHESE..... | 88 |
| 4.4.1 | Überprüfung der Voraussetzungen..... | 88 |
| 5 | DISKUSSION | 90 |
| 5.1 | DISKUSSION DER ERGEBNISSE | 90 |
| 5.1.1 | Moralisches Wissen und moralische Motivation..... | 90 |
| 5.1.2 | Moralische Motivation und Sozialverhalten..... | 92 |
| 5.1.2.1 | Moralische Motivation als Prädiktor aggressiven Verhaltens?..... | 93 |
| 5.1.2.2 | Moralische Motivation als Prädiktor prosozialen Verhaltens?..... | 95 |
| 5.1.3 | Moralentwicklung und Beliebtheit unter Gleichaltrigen..... | 97 |
| 5.2 | EINSCHRÄNKUNGEN DER UNTERSUCHUNG | 98 |
| 5.3 | AUSBLICK UND SCHLUSSWORT | 100 |
| 6 | LITERATURVERZEICHNIS..... | 101 |
| 7 | ANHANG | 106 |
| | Anhang A: Moralgeschichten | 106 |
| | Anhang B: Erfassung des Sozialverhaltens | 120 |
| | Anhang C: Erfassung der Beliebtheit..... | 125 |
| | Anhang D: Skala ‚Soziale Erwünschtheit‘ | 127 |
| | Anhang E: Deskriptive Befunde zu den Moralgeschichten | 128 |
| | Anhang F: Deskriptive Befunde zum Sozialverhalten | 131 |
| | Anhang G: Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen der Moralentwicklung und dem Sozialverhalten..... | 132 |
| | Anhang H: Zusammenhang zwischen der Moralentwicklung und der Beliebtheit bzw. dem Peer Status | 136 |

TABELLENVERZEICHNIS

| | |
|--|----|
| Tabelle 1: Zusammenfassende Beschreibung der Stufen des moralischen Urteils | 7 |
| Tabelle 2: Stichprobenzusammensetzung der 2. Erhebungswelle | 36 |
| Tabelle 3: Moralgeschichten | 39 |
| Tabelle 4: Kodiersystem für die Regel- und Emotionsbegründungen..... | 41 |
| Tabelle 5: Kennwerte für die Skalen des SBQ (Lehrerfragebogen)..... | 44 |
| Tabelle 6: Kennwerte für die Skalen des SBQ (Kinderinterview)..... | 46 |
| Tabelle 7: Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nach Mittelwert plus 1 Standard- abweichung (Lehrerfragebogen) | 46 |
| Tabelle 8: Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nach Mittelwert plus 1 Standard- abweichung (Kinderinterview) | 47 |
| Tabelle 9: Absolute Häufigkeiten und Prozentsätze der Zugehörigkeit zu einer Kategorie des Peer Status | 49 |
| Tabelle 10: Indizes und Werte für kleine, mittlere und grosse Effekte in Abhängigkeit der Testanalyse (Cohen, 1992)..... | 54 |
| Tabelle 11: Absolute Zahlen und Prozentsatz der Antworten JA bzw. NEIN zur Regelkenntnis zu den einzelnen Geschichten | 55 |
| Tabelle 12: Absolute Zahlen und Prozentsätze der Emotionszuschreibungen | 57 |
| Tabelle 13: Absolute Zahlen und Prozentsatz der Emotionswechsel bei der Frage nach einer alternativen Emotion | 60 |
| Tabelle 14: Werte der Teststärkenanalysen (Geschlechtsunterschiede bezüglich Selbst- attributionen) | 62 |
| Tabelle 15: Werte der Teststärkenanalysen (Geschlechtsunterschiede bezüglich der Skalen des SBQ) | 65 |
| Tabelle 16: Werte der Teststärkenanalysen (Geschlechtsunterschiede bezüglich des sozialen Einflusses) | 66 |
| Tabelle 17: Koeffizienten der geschlechtergetrennten Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Lehrereinschätzung) und dem Mittelwert der Emotionszuschreibungen. In Klammern: Partialkorrelationen für Kontrollvariable soziale Erwünschtheit..... | 67 |
| Tabelle 18: Koeffizienten der geschlechtergetrennten Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Selbsteinschätzung) und dem Mittelwert der Emotionszuschreibungen. | 69 |
| Tabelle 19: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst einge- schätztes prosoziales Verhalten | 70 |
| Tabelle 20: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst eingeschätzte reaktive Aggression der Jungen | 71 |

| | |
|---|----|
| Tabelle 21: Werte der Teststärkenanalysen (Konsistenzunterschiede bei den Selbstattributionen mit Varianzanalysen) | 72 |
| Tabelle 22: Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ und den Begründungen..... | 74 |
| Tabelle 23: Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Fremdeinschätzung) und den Begründungen. In Klammern: Partialkorrelationen für die Kontrollvariablen Soziale Erwünschtheit und Sprachfähigkeit | 75 |
| Tabelle 24: Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Selbsteinschätzung) und den Begründungen | 76 |
| Tabelle 25: geschlechtergetrennte Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Selbsteinschätzung) und den Begründungen..... | 77 |
| Tabelle 26: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst eingeschätzte, reaktive Aggression der Jungen (1)..... | 78 |
| Tabelle 27: Koeffizienten der geschlechtergetrennten Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Lehrereinschätzung) und der moralischen Motivstärke. In Klammern: Partialkorrelationen für Kontrollvariable Soziale Erwünschtheit | 80 |
| Tabelle 28: Koeffizienten der geschlechtergetrennten Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Selbsteinschätzung) und moralischer Motivstärke | 81 |
| Tabelle 29: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst eingeschätzte, reaktive Aggression der Jungen (2)..... | 82 |
| Tabelle 30: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst eingeschätztes, prosoziales Verhalten der Jungen | 82 |
| Tabelle 31: Werte der Teststärkenanalysen (Extremgruppenvergleich der Moralentwicklung) ... | 84 |
| Tabelle 32: Korrelationskoeffizienten zwischen den Begründungen und der sozialen Beliebtheit und den Begründungen und dem sozialen Einfluss | 86 |
| Tabelle 33: Werte der Teststärkenanalysen für den Unterschied zwischen den durchschnittlichen und zurückgewiesenen Kindern bei den unpassenden Begründungen..... | 87 |

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | |
|---|----|
| Abbildung 1. Mediationsmodell zur Hypothese 7 | 52 |
| Abbildung 2. Häufigkeiten (%) der Kinder, die die Normen für gültig erachten und begründen . | 56 |
| Abbildung 3. Häufigkeiten (%) der Art der Begründungen der negativen Emotionsattributionen zum Selbst. | 57 |
| Abbildung 4. Häufigkeiten (%) der Art der Begründungen der positiven Emotionsattributionen zum Selbst. | 58 |
| Abbildung 5. Verteilung der prozentualen Häufigkeiten der Werte der moralischen Motivstärke | 59 |
| Abbildung 6. Prozentualer Anteil des Geschlechts in den Extremgruppen der Fremdein- schätzung (IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggres- sion, RA = reaktive Aggression, PRO = prosoziales Verhalten) | 63 |
| Abbildung 7. Prozentualer Anteil des Geschlechtes in den Extremgruppen der Selbstein- schätzung (IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression) | 64 |
| Abbildung 8. Mittelwerte der Skalen des selbstberichteten Sozialverhaltens in Bezug zu der Antwortkonsistenz der moralischen Selbstattributionen (IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PROSO = prosoziales Verhalten) | 72 |

1 EINLEITUNG

Diese Lizentiatsarbeit entstand im Rahmen des Projektes zur Förderung der Sozialkompetenzen von Primarschulkindern der Stadt Zürich (www.z-proso.ch). Es handelt sich dabei um eine Längsschnittstudie, welche drei Erhebungswellen in jährlichen Abständen mit Kindern und jeweils der wichtigsten Bezugsperson, sowie jährliche Beurteilungen durch die Lehrpersonen umfasst. In Kombination werden zwei Präventionsprogramme zur Begünstigung der Lebenskompetenzen von Primarschulkindern randomisiert umgesetzt. Die Studie wird von Dr. Manuel Eisner (Institute of Criminology, University of Cambridge) geleitet. Ein zentrales Ziel des Projektes ist es, das Zusammenspiel von Persönlichkeit, Familie, Nachbarschaft und Schule in Bezug auf das Heranreifen von prosozialen Kompetenzen auf der einen Seite und sozialem Problemverhalten auf der andern Seite zu bestimmen.

In Zusammenhang mit diesem Ziel werden im Projekt vor allem psychologische Konstrukte, aber auch Variablen des Umfelds oder der Familie erfasst, die mit dem Sozialverhalten der Kinder in Beziehung stehen können. Es soll herausgefunden werden, was Kinder im Grundschulalter beeinflusst und welche Faktoren auf die kindliche Entwicklung einwirken können. Das Projekt will darstellen, wie gross die Vielfalt der Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern ist, die normale, aber auch abweichende Verläufe als Folge haben. Zu diesen wichtigen Konstrukten und Faktoren gehört auch die Moralentwicklung. Im folgenden Unterkapitel wird auf die Forschungsrelevanz eingegangen und beschrieben, welchen grossen Einfluss die Moral bereits im jungen Lebensalter auf kindliches Verhalten haben kann.

1.1 RELEVANZ DER MORALENTWICKLUNG

Moral ist allgegenwärtig. In der Philosophie, in der Soziologie, in der Pädagogik und in der Psychologie beschäftigen sich viele Forscher mit diesem komplexen Thema. Die Entwicklung der Moral gilt als Basiselement für das Zusammenleben mit anderen Menschen, für den Umgang mit Konfliktsituationen und für den Umgang mit Frustrationsmomenten. Die Moralentwicklung ist demzufolge schon in jungen Jahren relevant für weitere Prozesse, die das konfliktfreie Zusammenleben in der sozialen Umwelt fördern.

Kinder sind früh soziomoralischen Konfliktsituationen ausgeliefert, in denen sie entscheiden müssen, was sie als gute Handlung und was sie als schlechte Handlung bewerten – zum Beispiel Ausschluss vom Spiel, Hänkeln und Necken, Regelver-

letzungen oder Unterlassen zu teilen. Das Wissen um Normen wird ihnen einerseits durch die Erziehung vermittelt (Krappmann, 2001) - die Eltern erklären dem Kind, dass Auslachen von anderen Kindern nicht angebracht ist und man das nicht machen darf, weil es das andere Kind verletzt - andererseits erlernen Kinder moralische Prinzipien und Regeln durch den Umgang mit anderen Kindern bzw. durch eigene Erlebnisse in moralischen Konflikten (Krappmann, 2001). In der Schule begegnen Kinder immer wieder Situationen, in denen ihre moralischen Werte ‚geprüft‘ werden: zum Beispiel im Umgang mit anderen Kindern oder bei der Beobachtung anderer Mitschüler. Durch die wahrgenommenen Reaktionen des Selbst oder anderer Kinder formen sie eine Meinung und ein Wissen für Normen. Wird ein Kind von anderen gehänselt und weint es danach, so nehmen sie die Emotionsreaktion des Opfers wahr und schliessen daraus, dass Plagen nicht gut ist. Viel eindrücklicher ist das Erlernen der Prinzipien, wenn sie selber in den Konflikt involviert sind.

Kinder kennen demgemäss schon sehr früh geltende Regeln und Normen, deren Verletzung kaum zu rechtfertigen ist (Nunner-Winkler, 1996). Sie lesen sie von der Umwelt ab oder sie bekommen sie explizit vorgeschrieben. Das Wissen um diese Regeln und das Verständnis der verbindlichen Normen ist aber keine zwingende Ursache für moralisches Verhalten. Meist spielen viele andere Faktoren mit.

Um das Sozialverhalten von Kindern zu verstehen, muss man die vielen verschiedenen Einflussfaktoren untersuchen. Die Moralentwicklung ist vielschichtig und hat verschiedene Aspekte. Infolgedessen ist auch der Zusammenhang zwischen Moralentwicklung und dem Verhalten komplex.

Ein breiter Forschungszweig untersucht seit mehr als 15 Jahren die Moralentwicklung von Vor- und Primarschulkindern anhand moralischer Emotionszuschreibungen zu einem Regelverletzer. Diese Art der Messung basiert auf der Theorie von Nunner-Winkler. Die Verbindung moralischer Motivation mit Sozialverhalten wurde jedoch nur spärlich überprüft. Die Relevanz dieser Verbindung ist aber nicht zu verleugnen, denn Moralentwicklung ist ein zentraler Aspekt in der Grundlage für angemessenes Sozialverhalten.

1.2 INHALT UND FRAGESTELLUNGEN

Die gegenwärtige Untersuchung beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen moralischer Motivation, kindlichem Sozialverhalten und der Beliebtheit. Es wird den Fragen nachgegangen, ob sich Kinder anders verhalten, wenn sie sich in der Rolle eines Übeltäters nach einer Regelverletzung positiv fühlen und hedonistisch argumentie-

ren. Zusätzlich wird erfragt, ob sich Unterschiede in moralischer Motivation auf die Beziehung zu Gleichaltrigen auswirken.

In einem ersten Teil wird auf ältere Moralthorien eingegangen, die als Herleitung des Instrumentes zur moralischen Motivation dienen. Im zweiten Teil werden Befunde zu den moralischen Emotionsattributionsmustern von Kindern erläutert, die wiederum auf die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung hinweisen. Es werden Ergebnisse aus früheren Untersuchungen zusammengefasst, die sich mit den Zusammenhängen moralischer Motivation, dem Sozialverhalten und der Beliebtheit beschäftigen haben. Daraus werden die Fragestellungen für die vorliegende Untersuchung abgeleitet.

Das Ziel dieser Untersuchung ist es den Vorhersagecharakter moralischer Motivation auf aggressives und prosoziales Verhalten, aber auch auf die ‚Peer Preference‘ (Beliebtheit unter Gleichaltrigen) zu überprüfen. Es wird erwartet, dass moralische Motivation sowohl aggressives und als auch prosoziales Verhalten signifikant vorhersagt. Kinder, die moralische Attributionsmuster und moralische Begründungen aufweisen, verhalten sich weniger aggressiv, dafür eher prosozial. Zusätzlich wird angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen moralischer Motivation und sozialer Beliebtheit bzw. sozialem Status besteht. Es wird erwartet, dass Kinder mit einem amoralischen Attributionsmuster und amoralischen Begründungen bei Gleichaltrigen weniger beliebt sind, als Kinder mit einem moralischen Attributionsmuster. Schliesslich soll die Möglichkeit überprüft werden, ob aggressives und prosoziales Verhalten den Einfluss von moralischer Motivation auf soziale Beliebtheit mediiert.

2 THEORETISCHER HINTERGRUND

In der Forschung zur Moralentwicklung gibt es verschiedene Traditionen. Verglichen mit anderen Entwicklungsbereichen ist die Breite unterschiedlicher Forschungsrichtungen gross. Frühere Moraltheorien werden kritisiert, neu formuliert oder sogar zurückgewiesen; die neuen Ansätze geraten wiederum ins Kreuzfeuer der Kritik.

In der vorliegenden Untersuchung wird der Frage nachgegangen, ob sich achtjährige Kinder in ihrer moralischen Motivation unterscheiden und ob sich diese Differenzen auf ihr Verhalten auswirken. Die allgemeinen Fragestellungen der Arbeit beziehen sich auf Zusammenhänge zwischen moralischen Emotionsattributionen zum Selbst und verschiedenen Arten des Sozialverhaltens, sowie auf Zusammenhänge zwischen moralischer Motivation und der Beliebtheit in der Schulklasse.

Die zugrunde liegende Theorie der moralischen Gefühlszuschreibungen basiert auf Überlegungen von Nunner-Winkler (1996, 1998). Sie hat die Annahmen zum kindlichen Moralverständnis einerseits von der Theorie des moralischen Urteils nach Kohlberg (Kap. 2.1) und andererseits von der Theorie der sozialen Bereiche nach Turiel (Kap. 2.2) abgeleitet. Im Folgenden werden daher die Ursprünge der Theorie zu moralischen Emotionsattributionen differenzierter erläutert.

2.1 DIE THEORIE DES MORALISCHEN URTEILS VON KOHLBERG

Während vielen Jahrzehnten stand die psychologische Forschung zur Moral und der Moralentwicklung unter dem dominanten Einfluss der kognitiven Ansätze. Namen wie Kohlberg und Piaget treten in jedem Lehrbuch zur Entwicklungspsychologie im Zusammenhang mit der Moralentwicklung bei Kindern auf.

Es war zuerst vor allem Piaget (1954), der mit seinen Arbeiten die Grundbausteine gelegt hat. Seine Forschung hat bis heute Einfluss auf neuere Theorien zur Moralentwicklung. Waren es bei ihm anfangs im Besonderen die logischen Denkprozesse, mit denen er sich auseinandergesetzt hatte, hat er sich mit der Zeit auch soziomoralische Bezüge untersucht. Ein Grundsatz seiner Theorie ist die Annahme, dass Kinder ihr Wissen über die Interaktion mit ihrer Umwelt erlernen und konstruieren (Piaget, 1954). Gemäss Piaget ist das Denken am Anfang der Entwicklung noch sehr egozentrisch und kann sich erst durch die Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt aufbauen und differenzieren. Er hat mit seiner Stufentheorie des formal-logischen Denkens eine Basis für die darauf aufbauenden kognitiven Theorien erstellt.

Kohlberg (1974) hat Grundannahmen von Piagets Theorie übernommen, auf den Bereich der Moral übertragen und daraus die Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils abgeleitet. In dieser Theorie wird die Moralentwicklung als Aspekt der Sozialisation betrachtet, der die Internalisierung von Regeln voranbringt (Kohlberg, 1996). Regeln sind innere Standards, die allgemeingültig und situationsunabhängig sind. Sie sind dann verinnerlicht, wenn man sich an sie hält, obwohl man gewillt wäre, sie zu verletzen. Es gibt drei Dimensionen der Internalisierung (Kohlberg, 1996). Zum einen ist dies die Verhaltensdimension, worunter der Widerstand gegen die Versuchung eine Regel zu übertreten verstanden wird. Die Gefühlsdimension wiederum beschreibt das Auftauchen von Schuldgefühlen: Ist eine Regel verinnerlicht, so verhält man sich ihr entsprechend, um Schuldgefühle oder ein schlechtes Gewissen zu vermeiden. Schliesslich gehört auch die Urteilsdimension zur Internalisierung, denn nur wer Regeln verinnerlicht hat, ist fähig, auf deren Basis Urteile zu fällen, die ein Verhalten rechtfertigen können (Kohlberg, 1974). Kohlbergs Theorie hat den Fokus auf diese letzte Dimension gelegt.

2.1.1 DIE ENTWICKLUNG DES MORALISCHEN URTEILS

Die Entwicklung moralischer Urteile geht auf ein Zusammenspiel von strukturierenden Tendenzen und Umweltfaktoren zurück (Oser & Althof, 1992). Wie bereits bei Piaget, spielen neben der Verbesserung der Denkfähigkeit auch die Erfahrungen mit der sozialen Umwelt eine grosse Rolle. Es werden zwar bestimmte kognitive Fähigkeiten vorausgesetzt, jedoch wirken sie sich nur im Zusammenspiel mit der sozialen Umwelt auf das moralische Urteil aus. Die Urteilsfähigkeit eines Kindes verändert sich somit durch die Erfahrungen, die es macht. Gleichzeitig verändern sich die kognitiven Fähigkeiten, die eine verfeinerte Verarbeitung der Erlebnisse ermöglichen. Hierbei spielt auch die Perspektivenübernahme eine grosse Rolle (Kohlberg, 1996). Sie hängt von der kognitiven Entwicklung ab: Je älter Kinder werden, desto eher sind sie fähig, die Gedanken, Gefühle und Meinungen anderer Interaktionspartner zu verarbeiten und zu interpretieren (Selman, 1971). Diese Fähigkeit, die eigene Perspektive von den Perspektiven anderer Menschen zu unterscheiden, ist auch für moralische Urteile von Relevanz, denn je komplexer eine Situation ist, desto mehr Perspektiven müssen eingenommen und verknüpft werden, um vergleichend urteilen zu können. Dadurch können auch mehr relevante situationale Faktoren berücksichtigt werden.

Moralische Entwicklung kann somit als qualitative Reorganisation der individuellen Denkmuster im Zusammenspiel mit Erfahrungen beschrieben werden (Col-

by & Kohlberg, 1984). Bei der Reorganisation handelt es sich nicht um einen Lernprozess von neuen Inhalten, sondern sie umfasst die Integration der Erkenntnisse, die wir uns bereits zu einem früheren Zeitpunkt angeeignet haben. Daraus entsteht ein Stufenkonzept, bei dem jede höhere Stufe eine qualitative Veränderung voraussetzt (Oser & Althof, 1992). Jede solche Veränderung bewirkt einen Unterschied in den moralischen Urteilen. Die kognitiven Dimensionen des moralischen Urteils definieren die moralische Altersentwicklung. Auf den jeweiligen Stufen entspricht das Verständnis moralischer Normen der Motivation zu moralischem Handeln; moralisches Handeln und moralische Affekte entstehen aus den moralischen Urteilen (Kohlberg, 1974). Im Folgenden wird auf die beschriebenen Stufen näher eingegangen.

2.1.2 DIE THEORETISCHE BESCHREIBUNG DER STUFEN

Die moralische Entwicklung nach Kohlberg erfolgt auf drei Entwicklungsniveaus, die jeweils zwei Stufen umfassen. Kohlberg geht davon aus, dass die einzelnen Stufen sich in einem universellen, regelmässigen Alterstrend entwickeln, was bedeutet, dass Kinder die Stufen kontinuierlich durchlaufen. Hier nimmt Kohlberg (1996) wiederum Bezug auf Piaget's Theorie. Die Parallelität zu den Stufen des logischen Denkens zeigt sich in der Entwicklung über die Zeit hinweg. Jede weitere Stufe erfordert nämlich das gewonnene Verständnis der vorherigen Stufe. Dabei werden aber komplexere Kognitionen beansprucht (Colby & Kohlberg, 1984).

Vorweggenommen muss betont werden, dass Kohlberg zwar die Urteile seiner Probanden den Stufen zugeordnet hatte, darunter aber keine Kategorien des Charakters verstand. Man darf die Stufen auch nicht als Merkmale des Verhaltens eines Individuums betrachten, sondern es sind Stufen des moralischen Denkens, das sich noch entwickeln kann. Wer in Stufe zwei eingeteilt wird, darf nicht als moralisch schlecht bewertet werden. Die Einteilung zu einer Stufe weist nur auf Denkmuster hin. Diese Muster sagen jedoch nichts über die gesamte Persönlichkeit aus. Die Stufen stellen vielmehr das Urteilen über eine gegebene Situation als Folge von Erfahrungen dar und haben nichts mit biologischen oder neurologischen Ursachen zu tun (Kohlberg, 1996).

Die Stufen unterscheiden sich qualitativ; „jede [höhere] Stufe repräsentiert einen qualitativ höheren Grad an Differenzierung und Integration des Denkens“ (Oser & Althof, 1992, S. 53). Sie verlaufen parallel zu den Stufen der Perspektivenübernahme nach Selman (1971). Je höher, desto besser kann man die Perspektive von der sozialen Umwelt übernehmen.

Das Stufenmodell enthält keinen Nullpunkt. Das Denken auf der ersten Stufe ist bereits das Ergebnis von verschiedenen Entwicklungsprozessen, auf die hier nicht weiter eingegangen wird (vgl. Oser & Althof, 1992). Kinder sind nicht bis ins vierte oder fünfte Altersjahr amoralisch. Sie erfahren schon während der ersten Lebensjahre, was man darf und was nicht und machen sich dementsprechend Gedanken zu ‚richtig‘ und ‚falsch‘. Erst ab 4 Jahren können sie aber ihrer Einteilung auf eine egozentrische Art begründen und erklären, womit das Modell (Stufe 1) beginnt. In Tabelle 1 werden die verschiedenen Stufen erläutert.

Tabelle 1: Zusammenfassende Beschreibung der Stufen des moralischen Urteils²

| ORIENTIERUNG & INHALT | |
|-----------------------|---|
| PRÄKONVENTIONELL | 1. Orientierung an Strafe und Gehorsam Das Kind orientiert sich an Strafen und Belohnungen. Autoritäten haben überlegene Macht und was von ihnen verlangt wird, muss befolgt werden, um unangenehme Konsequenzen zu vermeiden. Autoritäten sind somit die Quellen der Normen. |
| | 2. Instrumentell- relativistische Orientierung Die Kinder legen noch immer sehr viel Wert darauf, dass ihre eigenen Rechte akzeptiert werden. Regeln werden eingehalten, wenn es die eigenen Interessen und Bedürfnisse befriedigt. Reziprozität („Wie du mir, so ich dir“) wird als moralisch richtig betrachtet. |
| KONVENTIONELL | 3. Orientierung an zwischenmenschlicher Harmonie oder am Bild des „guten Jungen“ bzw. des „netten Mädchens“ Die Erwartung der anderen wird einbezogen und als Wertmassstab verwendet. Sowohl die Standpunkte der anderen als auch die eigenen Bedürfnisse fließen demzufolge in das Urteil ein. Kinder oder Jugendliche die auf dieser Stufe denken, sind meist sehr kooperativ und der gleichen Behandlung aller bedacht. |
| | 4. Orientierung an Gesetz und Ordnung Die Aufrechterhaltung der Gesellschaft ist eine moralische Pflicht, denn sie besteht aus einzelnen Individuen mit eigenen Bedürfnissen, aber auch aus Gruppen. Prinzip von Recht und Ordnung, Es ist richtig, was das Gesetz vorschreibt. |
| POSTKONVENTIONELL | 5. Orientierung am Sozialvertrag |
| | 6. Orientierung an universelle ethischen Prinzipien |

Anmerkung: Kohlberg, 1996; Oser & Althof, 1992

Wie oben bereits beschrieben entwickeln sich die moralischen Urteile über Erfahrungen und kognitive Entwicklungssprünge. Der Übergang von der einen zur

² Der Inhalt des postkonventionellen Niveaus ist für diese Untersuchung nicht von Bedeutung. Diese Stufen werden nur von Erwachsenen erreicht. Die genauen Inhaltsaspekte können bei Kohlberg (1996, S. 131) nachgelesen werden.

nächsten Stufe geschieht durch einen kognitiv-moralischen Konflikt (Oser & Althof, 1992). Begegnet man einer neuen Situation, bei der die eigenen Werte mit den kognitiven Werten in Konflikt stehen, braucht es eine Transformation des moralischen Denkens. Jedes Individuum will das Ungleichgewicht aufheben. Dies geschieht, indem man neue Elemente verarbeitet und integriert. Auf diese Weise entsteht ein Urteil auf einer nächst höheren Stufe.

Kohlberg hat seine Stufentheorie von eigenen empirischen Untersuchungen abgeleitet, in denen er das ‚Moral Judgment Interview‘ (MJ) als Methode verwendete. Kinder sind nach dieser Theorie bis zum 11. Lebensjahr moralisch unausgereift. Sie argumentieren bedürfnis- oder sanktionsorientiert und beziehen sich nur sehr selten auf eine internalisierte Verpflichtung. Sie argumentieren auf dem präkonventionellen Niveau, wenn sie Handlungsempfehlungen in einer Konfliktsituation machen müssen. Dieser Punkt wurde zwar bestätigt, er geriet aber auch unter Kritik. Die These, dass Kinder die Urteile zur Gültigkeit von Normen von dem Diktat einer Autorität herleiten, wurde von Turiel in Frage gestellt. Im folgenden Kapitel wird deshalb die Theorie der sozialen Bereiche beschrieben.

2.2 THEORIE DER SOZIALEN BEREICHE

Als eine Gegenthese zu Kohlberg wird die Theorie der sozialen Bereiche betrachtet, die von Turiel, Smetana, Nucci und vielen anderen vertreten wird. Es wird grundsätzlich angenommen, dass sich moralische Urteile und Urteile über die soziale Welt in unterschiedlichen konzeptuellen Bereichen entwickeln und dass Kinder die Abgrenzung dieser Bereiche bereits früh vornehmen können.

Das Denken über die Moral unterscheidet sich demzufolge vom Denken über andere Bereiche der sozialen Welt (Turiel, 1998). Dieses Denken in verschiedenen Bereichen entwickelt sich durch Erfahrungen, die Kinder in ihrer Umwelt machen. Moral wird einerseits durch die Übertragung von Erwachsenen gelernt, andererseits aber auch durch Rückschlüsse von direkt gemachten Erfahrungen. Dadurch hält die bereichsspezifische Perspektive Kinder für fähig, moralisches Wissen, Wissen über Regeln und Autoritäten, aber auch Wissen über soziale Konventionen aktiv zu konstruieren (Laupa & Turiel, 1995). Die Bereichstheoretiker kritisieren folglich die strikte Annahme von Kohlberg, dass Kinder ihre moralischen Urteile nur auf äusserliche Gegebenheiten abstützen und sich an Gehorsam und Strafe orientieren. Vielmehr glauben sie, dass Kinder schon sehr früh ein Verständnis für moralische Normen entwickeln.

Schon kleine Kinder unterscheiden verschiedene soziale Bereiche, indem sie unterschiedliche Situationen unterschiedlich erklären und begründen. Sie differenzieren also verschiedene Bereiche aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen. Aus der Forschung zu Emotionen wird die Differenzierungsfähigkeit auch als Folge des Wissens um Emotionen der anderen verstanden (Wiersma & Laupa, 2000). Die emotionalen Konsequenzen einer moralischen Normverletzung unterscheiden sich von denjenigen einer Konventionsmissachtung, wodurch die Differenzierung der Bereiche entsteht. Auf die einzelnen Bereiche wird im folgenden Unterkapitel genauer eingegangen.

2.2.1 DIE SOZIALEN BEREICHE

Die sozialen Bereiche wurden aus der Philosophie abgeleitet (Laupa & Turiel, 1995). Aristoteles unterschied zwei Formen von Gerechtigkeit: einerseits die natürliche Gerechtigkeit, die absolut und universell gilt und nicht durch irgendwelche neue Ansichten beeinflusst werden kann. Andererseits existiert eine konventionelle Gerechtigkeit, die nach Aristoteles keinen wirklichen Ursprung hat. Diese Unterscheidung deckt sich mit der Annahme, dass sich soziales Wissen aus verschiedenen Erfahrungen ableitet. Soziale Interaktionen sind fundamental verschieden, so dass es nur eine logische Konsequenz ist, unterschiedliche Konzepte zu bilden, denen man verschiedene Situationen zuordnen kann (Turiel, 1983).

Der moralische Bereich

Die natürliche Gerechtigkeit entspricht dem moralischen Bereich. Dieser umfasst Regeln, die über die Zeit unveränderbar, intrinsisch in uns verankert, vorbehaltlos zu befolgen, generalisierbar und unpersönlich sind (Turiel, 1983, 1998). Das Verbot jemanden zu töten wird nicht von äusseren Regeln abgeleitet, sondern ist in uns verankert. Moralische Ereignisse werden nicht durch soziale Geschehnisse definiert, sondern sie entstehen aus der Gerechtigkeit unter den Menschen, die jedem wichtig ist. In diesen Bereich fallen somit beispielsweise Regeln, die sich mit dem Wohl der Mitmenschen befassen. Sobald die Verletzung eines Mitmenschen im Vordergrund steht, ist ein Verstoss gegen moralische Grundsätze gegeben.

Kinder lesen zu Beginn moralische Regeln von den Erwachsenen ab. Mit der Zeit aber leiten sie aus Situationen ab, was richtig und was falsch ist (Laupa & Turiel, 1995). Verletzungen moralischer Regeln stehen für sie in Bezug zu direkten Konsequenzen für Mitmenschen und sind nicht von Strafen oder Autoritäten abhängig.

Situationen, die Schaden an anderen anrichten oder unfair sind, werden als moralisch falsch betrachtet.

Der konventionelle Bereich

Die konventionelle Gerechtigkeit nach Aristoteles deckt sich mit dem konventionellen Bereich. Dieser umfasst Regeln, die aus dem sozialen System heraus entstanden sind. Im Gegensatz zu moralischen Regeln müssen soziale Konventionen ausgesprochen und diskutiert werden. Es gibt nämlich keine ursprünglichen Gründe, warum eine Regel als gut oder schlecht eingeordnet wird. Sie wird lediglich durch soziale Interaktionen als das eine oder andere gewertet (Turiel, 1983). Ebenso tragen soziale Konventionen nicht denselben Imperativ auf sich wie moralische Regeln. Sie können verändert werden, wenn man in einer Gruppe merkt, dass die konventionelle Vorschrift ineffizient ist. Diese Regeln sind demnach relativ zum Kontext und können je nach dem über die Zeit hinweg verändert werden (Laupa & Turiel, 1995). Konventionelle Prinzipien sind kulturabhängig. Hierzu gehören beispielsweise Schulregeln. Es wird gemeinsam bestimmt, wann man eine Lehrperson grüssen soll. Wenn Kindern nicht gesagt wird, dass es eine gewisse konventionelle Regel gibt, verstossen sie gegen sie, ohne zu wissen, dass sie eine Regel verletzen.

Der persönliche Bereich

Der dritte Bereich wird als der persönliche Bereich bezeichnet und umfasst Regeln, die man sich selber macht. Sie sind infolgedessen personenabhängig und weder mit moralischen noch mit konventionellen Richtlinien vernetzt. Sie werden nur aufgrund von Überlegungen des Handelnden oder aufgrund seiner Präferenz gefestigt (Laupa & Turiel, 1995). Ein Beispiel wäre die Wahl der Freunde, denn jeder hat seine eigenen Bedürfnisse und Präferenzen gegenüber Mitmenschen.

Die Unterteilung der sozialen Welt in drei Bereiche basiert auf der Annahme, dass sich soziale Interaktionen fundamental unterscheiden. Die Bereiche entwickeln sich aus qualitativ unterschiedlichen Aspekten der individuellen Interaktionen (Nucci & Nucci, 1982). Die Zuordnung der einzelnen Handlungen und Ereignisse geschieht aufgrund von Kriterien der einzelnen Bereiche.

Die Studien der bereichsspezifischen Forschung unterscheiden sich von denjenigen der Theorie des moralischen Urteils. Sie untersuchen nämlich, wie Kinder Situationen erklären, einerseits in Abhängigkeit von der Art der Handlung, andererseits in Abhängigkeit vom Status der Person, die eine bestimmte Anordnung gibt. Die Studien überprüfen anhand von Kriteriumsurteilen, welchem Bereich ein Indivi-

duum eine bestimmte Handlung zuordnet (Nucci, Turiel & Encarnacion-Gawyrch, 1983; Tisak & Turiel, 1988; Yau & Smetana, 2003). Es zeigt sich, dass Kinder zwischen den verschiedenen Bereichen differenzieren können. Sie beurteilen die Verletzungen moralischer Regeln als gravierender und als generalisierbar falsch, unabhängig von der Autorität, im Gegensatz zu Ereignissen, die Fairness und Wohlergehen betrafen.

Die Ergebnisse bestätigen somit die Theorie der sozialen Bereiche nach Turiel (1983), die besagt, dass Kinder im frühen Alter zwischen verschiedenen Regelverletzungen unterscheiden können und bereits im Vorschulalter ein moralisches Verständnis entwickeln. Sie widerlegt die Annahmen der Stufentheorie nach Kohlberg (1974), dass Kinder ihre moralischen Urteile auf der Basis von Gehorsam und Strafe bilden. Kinder bilden und konstruieren ihre moralischen Urteile nämlich aktiv, indem sie mit ihrer sozialen Umwelt interagieren und sich somit das Wissen über Regeln und Autoritäten aneignen (Laupa & Turiel, 1995).

2.2.2 PROBLEME DER THEORIE DER SOZIALEN BEREICHE

Kritisiert wird an dieser Theorie vor allem, dass es einen Überfluss an empirischen Studien gibt, die zwar die Unterscheidung der Bereiche erfassen, nicht aber deren Entwicklung. Auch wird nicht aufgezeigt, ob Kinder die Differenzen zwischen den Bereichen verstehen. Wenn sie nämlich die Bereiche gut unterscheiden können, heisst das nicht, dass sie ähnlich gute Denkmuster repräsentieren (Glassman & Zan, 1995). Ebenso wird kaum überprüft, ob Kinder wirkliche Konzepte von den Bereichen haben oder ob auch diese Unterscheidung nur durch die Vorgaben der Erwachsenen zustande kommt und zu Pseudokonzepten führt.

Problematisch an diesen Studien ist, dass die Geschichten in den Untersuchungen meist sehr prototypisch für den einen oder anderen Bereich sind, so dass es nur eine logische Konsequenz ist, dass die Kinder die Situationen so gut unterscheiden können. Es gibt aber auch sehr viele Ereignisse, die Kriterien verschiedener Bereiche enthalten. Hierzu hat Killen (1990) eine Studie durchgeführt. Sie untersuchte, wie Kinder auf Ereignisse reagieren, in denen entweder persönliche oder konventionelle Gesichtspunkte mit moralischen kollidieren. Folgendes hat sich gezeigt: Je älter Kinder sind, desto eher können sie unterschiedliche Bereiche bedenken und verschiedene Erwägungen in Betracht ziehen. Diese Fähigkeit ist für das reale Leben von Bedeutung, denn es gibt sehr viele Konfliktsituationen, in denen sowohl konventionelle als auch moralische Komponenten aufeinander treffen. Dabei ist es wichtig zu wissen, wie Menschen verschiedene Urteile koordinieren und wählen, wenn sie

einer Situation ausgeliefert sind, in der sich verschiedene Bereiche überdecken. Dies ist für zukünftige Forschung der Bereichstheorie von grosser Relevanz.

2.3 KANN DIE BEREICHSTHEORIE ALS GEGENTHESE ZUM MORALISCHEN URTEIL BETRACHTET WERDEN?

Kann man die Theorie der sozialen Bereiche wirklich als Gegensatz zur Theorie des moralischen Urteils abhandeln? Die direkte Gegenüberstellung der beiden Theorien kann bezweifelt werden. Was die Vertreter der bereichstheoretischen Perspektive unter moralischer Kompetenz verstehen, ist nicht dasselbe, worüber Kohlberg berichtet (Lourenço, 2003). Die Urteile zur Unterscheidung der verschiedenen Bereiche haben wenig mit dem moralischen Wissen des Kohlbergmodells zu tun. Man muss die beiden Theorien getrennt betrachten und darf nicht nur davon ausgehen, dass sie sich widersprechen.

Sowohl für die Annahmen von Kohlberg (1974), als auch für diejenigen der Bereichstheorie (Nucci et al., 1983; Yau & Smetana, 2003; Killen, 1990) liegen empirische Beweise vor. Turiel (1983) kritisierte das Kohlbergmodell (vgl. Kap 2.1), während andere Autoren Kritik an der Bereichstheorie äusserten (Fowler, 1998; Glassman & Zan, 1995; vgl. Kap 2.2.3).

In den experimentellen Situationen der bereichsspezifischen Studien beruhen die moralischen Urteile der Kinder (generalisierbar, nicht veränderbar, unabhängig) auf sozialen Gewohnheiten in sozialen Begegnungen (Lourenço, 2003). Bei Kohlberg hingegen beziehen sich die Urteile auf klare Konfliktsituationen. Somit kann man eine erste Differenz zwischen den beiden Theorien erkennen, die Ursache für die Gegenüberstellung sein könnte. In den empirischen Untersuchungen der beiden Theorien wird Unterschiedliches erhoben.

Nach Kohlberg umfasst das Argumentieren auf der moral-ethischen Stufe das moralische Wissen oder die moralische Kompetenz. Erst wer sich an moralisch-ethischen Prinzipien orientiert, erlangt die moralische Kompetenz. Turiel (1983) spricht bereits von moralischem Wissen, wenn das Kind zwischen moralischen und konventionellen Ereignissen unterscheiden kann. Weder das eine noch das andere ist falsch. Jedoch muss beim Gegenüberstellen verschiedener Ansätze immer im Hinterkopf behalten werden, dass psychologische Konzepte unterschiedlich verwendet werden können (Lourenço, 2003).

Man kann also die beiden Theorien nicht in der direkten Gegenüberstellung betrachten, sondern muss einsehen, dass die beiden Ansätze (Kohlberg, 1974 und

Turiel, 1983) moralische Kompetenz unterschiedlich definieren und operationalisieren (Nunner-Winkler, 1999b). Bei Kohlberg wird darunter eine Wissensorganisation, moralische Obligation und eine Notwendigkeit verstanden, während bei den Autoren der Theorie der sozialen Bereiche im besten Fall an eine normative Moral, im schlechtesten Fall an pseudomoralische Notwendigkeit gedacht wird (Lourenço, 2003). Es kann gefährlich sein, verschiedene Theorien sich entgegenzusetzen, die Schlüsselkonzepte unterschiedlich definieren. Sie können gegebenenfalls integriert und verbunden werden, weil sie beide ihre Richtigkeit haben. Dies hat Nunner-Winkler (1998, 1999a) mit einem neueren Ansatz zur Moralentwicklung umgesetzt.

2.4 ANSATZ VON NUNNER-WINKLER

Nunner-Winkler (1998) hat sich mit der Problematik der sich unterscheidenden, oben beschriebenen Theorien auseinander gesetzt. Sie hat versucht, die beiden Positionen zur moralischen Entwicklung zu verknüpfen. Wie bereits erwähnt, können beide Ansätze ihre Befunde empirisch stützen. Sie verwenden jedoch unterschiedliche Erhebungsmethoden. Diese unterschiedlichen Operationalisierungen führen dazu, dass verschiedene moralische Kompetenzen ermittelt werden (vgl. Kap. 2.3). Kohlberg fragte nicht nach der Gültigkeit der Normen, sondern nach den Prinzipien, die das Handeln leiten sollen. In Turiels Erhebungen hingegen wurde nach dem Wissen und nach den Beurteilungen über moralische Regeln gefragt (Nunner-Winkler & Sodian, 1988).

In den Annahmen von Nunner-Winkler lassen sich sowohl Prinzipien aus Kohlbergs Theorie als auch aus derjenigen von Turiel identifizieren. Sie geht nämlich davon aus, dass einerseits Kinder bereits früh ein moralisches Wissen aufweisen und dementsprechend Regeln kennen und begründen können, so wie es auch die Theorie der sozialen Bereiche nach Turiel (1983) voraussagt. Andererseits wägen Kinder Handlungsmöglichkeiten an ihrem persönlichen Nutzen ab, bevor sie moralisch motiviert handeln. Diese hedonistische Denkweise deckt sich mit dem präkonventionellen Niveau des Stufenmodells von Kohlberg (Nunner-Winkler, 1996, 1998).

2.4.1 DIE UNABHÄNGIGKEIT VON MORALISCHEM WISSEN UND MORALISCHER MOTIVATION

Nunner-Winkler geht davon aus, dass die Moralentwicklung verschiedene Aspekte hat. Es ist dies einerseits das Verständnis der Regeln, die uns beschreiben, was gut oder schlecht ist. Andererseits ist die Moral nicht nur in unseren Kognitionen veran-

kert, sondern sie ist auch Grundlage für unser Verhalten. Kohlberg (1974) ging noch davon aus, dass moralische Urteile auf das Verhalten schliessen lassen. Nunner-Winkler (1999a) hingegen möchte die beiden Aspekte als unabhängig betrachten. Sie trennt moralisches Wissen von moralischer Motivation sowohl theoretisch als auch empirisch. Sie glaubt nämlich, dass das Wissen und das Verständnis von Regeln bei Kindern viel früher entwickelt sind als die Motivation, auch tatsächlich nach dem Wissen um diese moralischen Regeln zu handeln. Kinder wissen beispielsweise sehr früh, dass das Wegnehmen von Sachen eines anderen Kindes nicht richtig ist. Wenn sie aber vor einem Säckchen voller Bonbons stehen und sie niemand beobachtet, überwiegen meist hedonistische Motive. Sie handeln also nicht mehr nach der Regel, sondern die eigenen Bedürfnisse obsiegen (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Dies ist vor allem bei Vorschulkindern noch der Fall.

Bedeutung und Entwicklung des moralischen Wissens

Moralisches Wissen bildet sich auf einer widerspruchsfreien Gültigkeit von Normen (Nunner-Winkler, 1996). Es gibt Regeln, an die man sich einfach halten muss, was Kinder meistens wissen. Deshalb spricht Nunner-Winkler (1998) von intrinsischem Wissen. Die Regeln gelten universell und deren Relevanz kann nicht von Autoritäten oder Sanktionen beeinflusst werden. Selbst wenn Erwachsene gegen eine Regel sind, soll sie gelten. Dies kommt den Befunden von Turiel (1983) gleich, denn auch er geht davon aus, dass Kinder moralische Regeln schon sehr früh internalisiert haben.

Auch der Lernkontext dieses moralischen Wissens deckt sich mit früheren Annahmen (Laupa & Turiel, 1995). Kinder lesen Normen aus Interaktionen mit ihren Bezugspersonen ab, die sich bei moralischen Regeln anders verhalten als bei konventionellen (Nunner-Winkler 1996). Nucci und Lee (1993) konnten zeigen, dass Mütter bei moralischen Regeln kaum diskutierten, dass sie aber bei den konventionellen Normen die Möglichkeit zum Argumentieren gaben. Davon abgeleitet erwerben Kinder die moralischen Regeln durch den anderen Umgang der Eltern. Je nach Kontext wird das moralische Verständnis unterschiedlich erlernt, aber grundsätzlich wissen Kinder schon sehr früh, was in unserer Kultur als moralisch falsch bezeichnet wird. ‚Das ist nicht erlaubt‘ oder ‚das darf man nicht‘ sind Aussagen von Kindern, die darauf hinweisen, dass sie durch Erfahrungen und Vorschriften erlernt worden sind.

Wenn Kinder Regeln kennen und verstehen, dass man sich an diese ohne Widerrede halten muss, heisst das aber noch nicht, dass sie moralisch ausgereift sind. Das blosses Kennen der Regeln geht nicht mit einer entsprechenden Handlungsbereitschaft einher, zumal die Interaktionen und Situationen in der sozialen Umwelt meist

sehr komplex sind und sich verschiedene Aspekte überschneiden (Killen, 1990). Ein komplexes Wissenssystem und die Entwicklung kognitiver Strukturen sind notwendig, damit Kinder fähig sind, in jeder Situation Ausnahmen von Normen abgrenzen zu können. Sie brauchen die basalen Moralprinzipien in komplexen Situationen anzuwenden (Nunner-Winkler, 1996). Zudem sind die Fähigkeiten, Folgesequenzen zu antizipieren, künftige mögliche Konsequenzen abzuwägen und die Perspektive anderer zu übernehmen nötige Voraussetzungen für moralische Reife. Diese Entwicklung geschieht parallel (Kohlberg, 1996; Selman, 1971). Die Fähigkeit der Rollenübernahme ist in Bezug zur Moral unentbehrlich, denn im Zentrum moralischen Handelns steht die Schadenminimierung anderer. Nur wer erkennt, welche Konsequenzen und Kosten es auch für die Mitmenschen mit sich bringt, handelt im Sinne der Moral. Vor dem moralischen Handeln fügt Nunner-Winkler deshalb das Konzept der moralischen Motivation ein.

Bedeutung und Entwicklung der moralischen Motivation

Die moralische Motivation ist unabhängig vom moralischen Verständnis, deren Intensität koppelt sich aber an die Handlungsbereitschaft. Je ausgereifter die moralischen Motive sind, desto eher verhält sich ein Kind richtig. Es ist also die Bereitschaft, sich an Regeln zu halten, auch dann, wenn eigene Bedürfnisse mit anderen in Konflikt stehen und man Kosten auf sich nehmen muss (Nunner-Winkler, 1996). Deshalb spricht man auch von einem Metabedürfnis (Nunner-Winkler, 1998) oder einem ‚second order desire‘ (Nunner-Winkler, 1999a). Es ist eine Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Bedürfnisse zu bedenken und nur diejenigen zu erfüllen, die mit dem eigentlichen Willen verträglich sind. Es werden also nur Impulse ausgesagt, die moralisch akzeptiert sind. Ein solches Metadenken ist vonnöten, weil in soziomoralischen Situationen sehr oft eigene Bedürfnisse mit moralischen Regeln in Konflikt stehen. Wer fähig ist, diese Abwägung durchzusetzen, dem kann eine ausgereifte moralische Motivation zugeschrieben werden.

Ähnlich wie beim Regelverständnis führen unterschiedliche Interaktionserfahrungen zur Ausbildung der moralischen Motivation. Einerseits hängen diese Erfahrungen mit dem Erziehungsverhalten der Eltern zusammen. Die Eltern bieten ein Modell moralischen Handelns (Nunner-Winkler, 1996) dar. Wenn sie ihr Kind fair behandeln, von ihm moralisches Verhalten erwarten und bei Verletzungen Erklärungen liefern, entwickeln Kinder ein Moralverständnis und die Motivation, sich moralisch zu verhalten (Nunner-Winkler, 1996). Andererseits sind auch Erfahrungen in den Beziehungen zu Gleichaltrigen von Bedeutung.

2.4.2 ZWEITEILIGER PROZESS DER MORALENTWICKLUNG

Man kann somit von einem zweistufigen Prozess sprechen. Der erste Schritt stellt den frühen und universellen Erwerb des moralischen Wissens dar. Der zweite ist die differenzierte Ausbildung der moralischen Motivation. Nach Nunner-Winkler (1998) durchlaufen Kinder diesen Prozess unterschiedlich schnell. Es gibt Kinder, die sehr früh wissen, warum man eine gewisse Handlung ausführen darf oder soll, die das Wissen aber nicht in Handlungen umsetzen. Andere bauen eine fortgeschrittene moralische Motivation aus. Einige Kinder würden durch den Respekt vor dem Gesetz, andere durch Empathie, wiederum andere durch Angst vor Strafen moralisch handeln. Kinder würden sich also vor allem in der moralischen Motivation unterscheiden. Daraus ergibt sich eine Unterscheidung zwischen einem Prozess des moralischen Urteils, das konkrete Kontexte bedenkt und einem Prozess der moralischen Motivation, die nicht an spezifische Inhalte gebunden ist. Die moralische Motivation beinhaltet aber eine formale Bereitschaft, dem zu folgen, was in einer gegebenen Situation als das Richtige betrachtet wird (Nunner-Winkler, 1999b).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Vorschulkinder die Universalität von moralischen Normen verstehen. Sie verstehen die Kontext- und Autoritätsunabhängigkeit. Sie sind aber erst im Primarschulalter fähig, ihr Handeln nach moralischen Grundstrukturen zu richten. Sie müssen eine moralische Motivation auf- und ausbauen. Diese ist nicht inhaltsabhängig, d.h. Kinder verfestigen nicht inhaltliche Normen, nach denen sie handeln. Die moralischen Motive dienen dazu, Kontextbedingungen abzuwägen und nach ihnen moralisch zu handeln (Nunner-Winkler, 1998). Dabei ist es wichtig, ein Metadenken zu verfestigen, denn es werden immer eigene Bedürfnisse mit Interessen und Konsequenzen für andere in Konflikt stehen. Für die Gesellschaft ist es von Bedeutung, dass Individuen diese Fähigkeit besitzen.

2.4.3 NORMKENNTNIS UND MORALISCHE EMOTIONSATTRIBUTIONEN

Da es sich theoretisch um einen zweigeteilten Prozess handelt, ist es sinnvoll, die moralische Motivation getrennt vom moralischen Wissen zu erheben. Die klassische Untersuchung zu diesen Annahmen wurde von Nunner-Winkler und Sodian (1988) im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung durchgeführt. Sie legten den Kindern eine Bildergeschichte vor, in denen sich ein Protagonist in einer moralischen Konfliktsituation befindet. Das moralische Wissen wird über die Frage nach der Normkenntnis und der Normbegründung erhoben:

- a) „Ist es erlaubt, dies zu tun?“
- b) „Warum?“

Aus den Antworten kann gelesen werden, ob das Kind die Regel kennt und wenn ja, ob es diese Regel auch moralisch begründen kann. Im Anschluss an die Fragen verletzt der Geschichtenheld eine Regel. Die moralische Motivation wird alsdann mit der Frage nach der Emotionszuschreibung und Emotionsbegründung erfasst:

- c) „Wie fühlt sich der Geschichtenheld?“
- d) „Warum fühlt er sich so?“

Die Annahme, dass über Emotionszuschreibungen Handlungsmotivation erfasst werden kann, entstammt einem kognitivistischen Emotionsverständnis (Montada, 1993). Die Theorie besagt, dass Emotionen bestimmende Kognitionen implizieren und wir von ihnen ableiten können, warum eine gewisse Handlung ausgeführt wird. Emotionale Antworten indizieren, womit man sich selber beschäftigt und ob diese Bedenken relevant sind (Montada, 1993). Die subjektive Wichtigkeit eines Sachverhaltes wird also aus der Intensität und Richtung einer Emotion deduziert. Die Emotionszuschreibungen sind ein Gradmesser für die Bedeutung eines Ereignisses, einer Übertretung einer Regel (Nunner-Winkler, 1999a). Wenn ein Kind einem Regelverletzer positive Gefühle zuschreibt, gibt es also an, dass die Erreichung der eigenen Bedürfnisse relevanter ist als die Pflicht, die Regel zu befolgen. Aus dieser Angabe zur Bedeutsamkeit kann auf die konkreten Gedanken zur Motivation eine Regel einzuhalten oder eben zu verletzen geschlossen werden. Wenn sich ein Kind nach einer Regelverletzung schuldig fühlt, gilt eine Regel als internalisiert. Das Kind ist motiviert, sich in einer bestimmten Situation an die Regel zu halten. Durch die Emotionsbegründung, warum Kinder sich so oder anders fühlen, geben sie noch klarer ihre Gedanken an, die sie motivieren sich konform zu verhalten (Nunner-Winkler, 1996). Sagt ein Kind, es fühle sich schlecht, weil nachher die Mutter mit ihm schimpfe, stützt es sich auf möglich auftretende Sanktionen ab. Ein Kind, das sagt, es fühle sich schlecht, weil es etwas Böses, Unerlaubtes gemacht habe, verweist auf die Verbindlichkeit von Normen. Nur letzteres gilt als moralisch. Aus den Begründungen wird auf mögliche Motive für Verhalten in realen Situationen geschlossen. Man erfährt, welche moralischen Motive Kinder zu moralischen Taten aufbringen würden oder welche Motive sie für die Handlung als angemessen empfinden (Nunner-Winkler, 1996).

Die Messung der Moralentwicklung anhand der beschriebenen Methode ermöglicht somit sowohl die Erfassung der Normkenntnis als auch die Motive für die Regeleinhaltung. Kinder geben nicht nur das Verständnis gegenüber moralischen Regeln an, sondern sie teilen mit, wie sie sich fühlen und demzufolge, was sie motiviert, sich moralisch zu verhalten. Eine solche Messart misst nicht nur ein Urteil über

eine gegeben Situation. Die Emotionen haben einen ausdrucksvollen Wert, ob eine gewisse Handlung folgen wird oder nicht (Blasi, 1999).

Alterseffekt

Viele Untersuchungen setzen sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Alter und moralischen Emotionsattributionen auseinander. Etliche dokumentieren, dass Vorschulkinder einem Regelverletzer positive Gefühle zuschreiben, wenn er durch seine Tat ein Ziel erreicht hat (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Die Kinder begründen diese positiven Emotionen meist ergebnisorientiert. Sie verweisen auf die erreichten Ziele des Täters. Dabei spricht man in der gängigen Literatur vom ‚Happy Victimizer Phänomen‘. Kinder ab acht Jahren hingegen attribuieren mehr negative oder gemischte Gefühle und beurteilen diese mit moralischen Begründungen (Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 2001).

Nunner-Winkler erklärt sich diese entwicklungsbedingte Veränderung mit der Trennung von moralischem Wissen und moralischer Motivation (vgl. Kap 2.4.1). Dass jüngere Kinder einem Regelverletzer mehr positive Gefühle zuschreiben als ältere kommt nicht aufgrund kognitiver Defizite oder Unfähigkeit bezüglich Empathie zustande, sondern weil sie argumentieren, dass sich jemand gut fühlt, da er seine Ziele erreicht hat (Nunner-Winkler, 1999b). Er fühlt sich demgegenüber schlecht, wenn er nicht durchsetzen konnte, was er will. Kinder im Vorschulalter argumentieren also noch sehr egozentrisch. Dies deckt sich mit dem präkonventionellen Niveau von Kohlberg (vgl. Kap. 2.1.2). Den jüngeren Kindern fehlt es an Willen, das Richtige zu tun, weil sie dann auf ihre eigenen Bedürfnisse verzichten müssen.

In der Untersuchung von Nunner-Winkler und Sodian (1988) ergab sich zusätzlich bei den Emotionsbegründungen ein Alterseffekt. Die Vierjährigen beurteilten die Emotionsattributionen eher ergebnisorientiert, während die achtjährigen moralisch orientierte Begründungen herbeizogen. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Kinder zuerst in einem informativen Sinne zu wissen beginnen, dass Normen existieren und befolgt werden sollten. Erst in einem zweiten Schritt werden die Normen aber für die eigenen Handlungsmöglichkeiten verbindlich (vgl. Kap 2.4.2). Ältere Kinder beziehen sich mehr auf die Wichtigkeit, einer Norm zu folgen als auf die Befriedigung der eigenen persönlichen Interessen.

Jüngere Kinder unterschieden sich von älteren in der Art der Emotionszuschreibung und somit in der moralischen Motivation. Ältere Kinder sind schon fähig, die eigenen Handlungen und deren Konsequenzen durchzudenken. Sie haben den Willen, eine Regel zu befolgen, auch dann wenn auf eigene Bedürfnisse verzichtet werden muss. Den jüngeren hingegen fehlt die Fähigkeit über das eigene Geschehnis

hinauszublicken, denn sie wägen nur die eigenen Bedürfnisse und demzufolge die Ziele des Regelverletzers ab. Man kann dabei nicht von moralischer Unreife sprechen, sondern es fällt ihnen schwer, auf die Folgen für das Opfer anstatt auf den eigenen Gewinn zu fokussieren.

Diese Muster sind aber längst nicht so klar, wie es jetzt erscheint. Es gibt Untersuchungen, die einen starken Alterseffekt bezüglich moralischer Emotionszuschreibungen nachweisen. Jüngere Kinder attribuieren positive Gefühle, weil sie ans Ergebnis denken, ältere Kinder attribuieren negative oder gemischte Gefühle, weil das Opfer verletzt worden ist. Es existieren aber auch Studien, die nur einen geringen Effekt erhielten (Arsenio & Kramer, 1992; Lourenço, 1997; Arsenio & Fleiss, 1996) oder gar keinen finden konnten (Murgatroyd & Robinson, 1993). Wenn der Gewinn des Täters nicht explizit erwähnt wird, so attribuieren auch Vorschulkinder negative Emotionen (Wiersma & Laupa, 2000).

Dementsprechend sind auch die Erklärungen für den Effekt unterschiedlich. Jene, die einen Alterstrend belegen konnten, begründeten ihn durch eine Veränderung des allgemeinen Moralverständnisses vom Regelwissen zur moralischen Motivation (Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy & van den Ende, 1996), durch eine Veränderung der kognitiven Fähigkeiten (Arsenio & Kramer, 1992), durch ein Stigma gegenüber dem Täter (das Kind in der Geschichte ist eine schlechte Person) oder durch die soziale Erwünschtheit bei achtjährigen Kindern (Keller, Lourenço, Malti & Saalbach, 2003). Der Alterseffekt der moralischen Emotionsattributionen scheint facettenreich zu sein. Man muss sich folglich viel mehr fragen, was Kinder brauchen, damit sie ihr Wissen spontan in moralisches Verhalten umwandeln und dabei auf ihre Bedürfnisse verzichten. Dabei sind einerseits die Fragen nach den Ursachen, aber auch nach Verhaltensunterschieden wichtig. Gibt es Ursachen, die zu unterschiedlichen Niveaus bei moralischen Emotionszuschreibungen führen? Oder können Unterschiede in der moralischen Motivation auf Verhaltensunterschiede hinweisen?

2.5 MORALISCHE MOTIVATION UND SOZIALVERHALTEN

Sehr viele Studien haben den Alterseffekt und das damit verbundene Phänomen des Happy Victimizers untersucht (Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Lourenço, 1997; Murgatroyd & Robinson, 1993; Arsenio & Kramer, 1992; Keller et al., 2003). Diese entwicklungspsychologische Forschung hat einiges zum Verständnis der kindlichen Moralentwicklung beigetragen. Es konnte ein Entwicklungstrend nachgewiesen

werden. Jüngere Kinder attribuieren einem Übeltäter positive Emotionen, ältere Kinder mehr negative oder gemischte Emotionen (Yuill et al., 1996). Um die Natur der kindlichen Moral wirklich verstehen zu können, ist es dagegen relevant, die Tendenz der emotionalen Amoral (einem Regelverletzer gute anstatt schlechte Emotionen zu attribuieren) speziell zu untersuchen. Moralische Emotionsattributionen sind spontane Ausdrucksweisen, was einem persönlich in einer bestimmten Situation relevant ist (Nunner-Winkler, 1996). Sie stellen also valide Indikatoren für moralische Motivation dar. Wenn sich nun Kinder in den Gefühlszuschreibungen unterscheiden, so unterscheiden sie sich auch in der Motivation, die sie für ein bestimmtes Verhalten aufbringen würden. Individuelle Differenzen der moralischen Motivation können demzufolge mit individuellen Differenzen im Verhalten verbunden sein.

Es gibt nur wenige Untersuchungen zum Einfluss der moralischen Emotionsattributionen auf individuelle Unterschiede. Dem Ansatz von Nunner-Winkler (1998) folgend ist die moralische Motivation der Wille, moralisches Wissen handlungsrelevant werden zu lassen. Schreibt ein Kind einem Übeltäter positive Emotionen zu, so ist dies ein spontaner Ausdruck dafür, was ihm in einer bestimmten Situation wichtig ist. In diesem Fall sind es die eigenen Bedürfnisse vor den Konsequenzen für das Opfer. Was für ein Kind relevant ist, beeinflusst auch das Verhalten des Kindes. Diese individuellen Unterschiede in den Zuschreibungen können also als Indikator für individuelle Unterschiede im Verhalten betrachtet werden. Bevor auf bisherige Befunde zum Zusammenhang zwischen moralischen Emotionsattributionen und Verhalten eingegangen wird, sollen einige Ergebnisse zu den möglichen Ursachen der Unterschiede in den Gefühlszuschreibungen erläutert werden.

2.5.1 EXKURS: URSACHEN DER INDIVIDUELLEN UNTERSCHIEDE

Wie oben beschrieben, liegt der Fokus der meisten Studien zu moralischen Emotionsattributionen auf den normativen Entwicklungsveränderungen. Wie Kohlberg bereits bei der Entwicklung des moralischen Urteils über die Altersspanne hinweg untersuchte (Kohlberg, 1974), so legen auch gehäufte Untersuchungen der letzten Jahre einen Alterstrend nahe. Nur sehr selten wurden individuelle Unterschiede überprüft, obwohl Unterschiede in der Moralentwicklung auch bei gleichaltrigen Kindern gefunden wurden.

Dunn, Brown und Maguire (1995) haben mit einer Längsschnittstudie untersucht, welche Einflussfaktoren zu interindividuellen Unterschieden in der moralischen Sensibilität von Kindern beitragen. Die moralische Sensibilität wurde anhand der Methoden von Nunner-Winkler und Sodian (1988) erfasst. Die Ergebnisse der

Studie zeigen, dass eine grosse Zahl sozialer Prozesse und individueller Merkmale, im Einzelnen sprachliches und emotionales Verstehen, gute Geschwisterbeziehungen und elterlicher Umgang mit Konflikten und Kontrolle zur Moralentwicklung beitragen. Die Unterschiede der moralischen Gefühlszuschreibungen werden also nicht nur vom Alter des Kindes, sondern auch von sozialen und individuellen Merkmalen beeinflusst. Das sprachliche Verstehen wird in der vorliegenden Untersuchung überprüft, um den Einfluss auf die Gefühlszuschreibungen und vor allem die Begründungen der Kinder überprüfen zu können.

Ein spezifischer Faktor sind immer auch mitspielende kognitive Faktoren. Sie können ganz allgemein auf das Verständnis der Emotionen einwirken und dadurch Unterschiede in den Emotionsattributionen hervorbringen (Arsenio & Kramer, 1992). Ein Kind muss sich in die andere Person hinein fühlen können, um die Emotionen eines Übeltäters nach einer Regelverletzung antizipieren zu können. Deshalb kann man argumentieren, dass auch kognitive Faktoren auf Gefühlszuschreibungen nach einer Regelverletzung einwirken. Dunn, Cutting und Demetriou (2000) haben sich mit den kognitiven Fähigkeiten, im Sinne des Verständnisses anderer, beschäftigt. Dieses Verständnis haben sie in Bezug zu Unterschieden in moralischen Begründungen gesetzt. Es zeigte sich, dass Kinder, die Emotionen von anderen gut verstehen und die inneren Zustände anderer Menschen (Theory of Mind) voraussagen können, ihr Regelwissen interpersonal begründen. Die Unterschiede in den Begründungen hängen also vor allem von kognitiven Fähigkeiten ab. Weniger Einfluss auf die Argumente, dafür vielmehr auf die Zulässigkeit bzw. das Regelwissen hatte der soziale Hintergrund. Die Autoren erklären sich das mit der Häufigkeit, mit der über moralische Gegebenheiten in Familien gesprochen wird. Kinder aus gebildeten Familien sprechen häufiger über Regeln und Pflichten, wodurch individuelle Unterschiede in der Normkenntnis auftreten.

In dieser Untersuchung wird nicht weiter auf mögliche Ursachen der Moralentwicklung eingegangen. Das Ziel ist es vielmehr, Zusammenhänge mit dem Sozialverhalten und der Beliebtheit zu untersuchen. Die vielen verschiedenen Quellen der individuellen Unterschiede soll man aber immer im Hinterkopf behalten. Denn individuelle Unterschiede in der sozialen Umwelt und individuelle Merkmalsdifferenzen können einen Teil der Varianz in der kindlichen Moralentwicklung erklären. Welche Bereiche welche Aspekte der Moral beeinflussen ist ein Forschungsgebiet, das noch weitere Untersuchungen benötigen wird.

2.5.2 DER PRÄDIKTIVE WERT MORALISCHER EMOTIONSATTRIBUTIONEN

Moralische Motive sollen angeben, was Kinder veranlasst, sich in echten moralischen Konfliktsituationen normgerecht zu verhalten (Nunner-Winkler, 1996). Diese These impliziert einen Zusammenhang zwischen moralischen Attributionsmustern und dem tatsächlichen Verhalten eines Kindes. Kann die Zuschreibung eines Gefühls gegenüber sich selbst in der Rolle eines Übeltäters ein Indikator für soziales Verhalten sein? Sind solche Kinder, die dem Happy Victimizer Phänomen verfallen, auch im wirklichen Leben amoralisch?

Bis jetzt existieren nur wenige Studien, die den Einfluss moralischer Motivation auf die moralische Qualität sozialer Interaktionen untersucht haben. Asendorpf und Nunner-Winkler (1992) haben den Zusammenhang zwischen empirisch erhobenen moralischen Emotionsattributionen und dem Verhalten in wirklichen moralischen Konfliktsituationen nachgeprüft. Sie erfassten die moralische Motivstärke mit einer Aufgabe, in der Kinder einem Übeltäter Emotionen zuschreiben mussten. Je mehr negative Emotionen zugeschrieben und je adäquater sie begründet wurden, desto grösser war die moralische Motivstärke des Kindes. Anschliessend wurden insgesamt 91 Kinder im Alter von sechs Jahren in einer Situation, in der sie sich unbeobachtet fühlten, zum Mogeln verleitet. 117 weitere Kinder wetteiferten um verschieden attraktive Spielzeuge in einer Konfliktsituation. Die Autoren erwarteten, dass die moralische Motivstärke mit dem Lügeverhalten und dem rivalisierenden Intergruppenverhalten negativ assoziiert sei. Die Ergebnisse zeigten folgendes: Eine höhere moralische Motivstärke verringert amoralisches Verhalten in Mogelsituationen und in triadischen Konflikten. Jene Kinder, die dem Übeltäter häufiger positive Emotionen zuschrieben, mogelten im Anschluss häufiger. Ebenso verhielten sie sich in der anschliessenden Konfliktsituation weniger interpersonal, dafür egoistischer. Daraus folgerten sie, dass individuelle Unterschiede im Verhalten von vielen motivationalen Eigenschaften beeinflusst werden können. Während sich Kinder im Verständnis der Gültigkeit einer moralischen Regel nicht unterschieden, unterschieden sie sich klar in der Anzahl moralischer Gefühle, die sie hypothetischen Regelverletzern zuschrieben. Das kognitive Verständnis der Moral und die moralische Motivation müssen demzufolge klar getrennt betrachtet werden. Vor allem die moralische Motivation wird zum Indikator moralischen Handelns. Dies deckt sich mit einer Grundannahme von Nunner-Winkler's Ansatz (vgl. Kap. 2.4.1). Moralisches Wissen und moralische Motivation sind zwei unterschiedliche Aspekte der Moralentwicklung, was die Interpretation unterstützt, die Aufgabe der Gefühlsattribution als Messung der Stärke moralischer Motivation zu sehen.

2.5.2.1 Vergleich zwischen verhaltensauffälligen und verhaltensunauffälligen Kindern bei verschiedenen soziomoralischen Ereignissen

Soll untersucht werden, ob das Verhalten mit moralischer Motivation zusammenhängt, so ist es angebracht, verschiedene Gruppen miteinander zu vergleichen, die sich durch Verhaltensweisen akzentuieren. Während Asendorpf und Nunner-Winkler (1992) das Verhalten beobachteten, haben Arsenio und Fleiss (1992) eine Gruppe Kinder mit schwerwiegenden Verhaltensproblemen normal entwickelten Grundschulkindern gegenübergestellt. Die verhaltensauffälligen Kinder zeichneten sich durch Aggressivität, Viktimisierung und Schwierigkeiten mit sozialer Regulation aus.

In der Erwartung, dass verhaltensauffällige Kinder unübliche emotionale Konzepte haben, stellten sich die Autoren die Frage, ob verhaltensauffällige Kinder einem Regelverletzer mehr positive Gefühle zuschreiben als Kinder ohne Problemverhalten. Dies untersuchten sie über verschiedene soziale Ereignisse (soziomoralisch, konventionell, persönlich und prosozial) hinweg. Sie haben in ihrer Befragung nicht nur nach der Intensität und Qualität der Emotion gefragt, sondern sie erfragten die spezifische, diskrete Emotion, die ein Regelverletzer fühlen würde (glücklich, traurig, etc.), um die Differenzen zwischen den negativen Gefühlen aufzeigen zu können. Darauf wird hier nicht weiter eingegangen, da in der aktuellen Untersuchung nach Intensität und Qualität (positiv vs. negativ) gefragt wird. Die Ergebnisse erbrachten folgendes: Die beiden Gruppen unterschieden sich in der Emotionszuschreibung bei allen soziomoralischen Ereignissen. Verhaltensauffällige Kinder schrieben dem Übeltäter mehr positive Gefühle zu als verhaltensunauffällige (normale) Kinder. Ganz allgemein scheint es, dass verhaltensauffällige Kinder eine andere informationale Basis für die Vorhersage von Emotionen während soziomoralischen Ereignissen haben (Arsenio & Fleiss, 1992).

Zusätzlich zu den Gruppenunterschieden zeigte sich, dass bei beiden Gruppen die Emotionsattribution vom jeweiligen Inhalt der Geschichte abhängt. Kinder attribuieren also unterschiedliche Emotionen bei verschiedenen soziomoralischen Ereignissen. Verhaltensauffällige Kinder scheinen sich durch eine Unfähigkeit, Emotionen verschiedenen soziomoralischen Ereignissen zuzuschreiben, auszuzeichnen. Sie unterscheiden sich von verhaltensunauffälligen Kindern in den spezifischen emotionalen Konsequenzen, die sie erwarten. Die grösste Differenz ergab sich bei der Geschichte zu einer Schikanierungssituation. Auffällige Kinder schrieben dem Täter und dem Opfer viel öfters Gefühle der Traurigkeit zu, im Gegensatz zu den normal entwickelten Kindern, die Gefühle der Angst attribuieren. Insgesamt wurden die

Täter häufiger als glücklich oder neutral eingeschätzt als die Opfer. Dazu erklärten die meisten Kinder die Emotionen des Täters bezüglich seiner befriedigten Bedürfnisse, diejenigen des Opfers erklärten sie mit der Erfahrung von unfairer Behandlung. Dies deckt sich mit Ergebnissen anderer Autoren (Arsenio & Kramer, 1992). Die Autoren Arsenio und Fleiss (1992) zogen die Schlussfolgerung, dass verhaltensauffällige Kinder die Viktimisierung positiver sehen und die Angst, die auftreten könnte, minimisieren. Eine solche Interpretation kann erklären, warum gewisse Kinder Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Sie schätzen gewisses amoralisches Verhalten als weniger schlimm ein, wodurch sie selber in solche Verhaltensmuster geraten können.

Diese Studie zeigt, dass die Konzepte moralischer Affekte von verhaltensauffälligen Kindern anders sind und allenfalls ihre antisozialen Verhaltensweisen fördern könnten. Moralische Emotionsattributionen können also Unterschiede zwischen Kinder mit Problemverhalten und normal entwickelten Kindern vorhersagen.

2.5.2.2 Befunde zur Gefühlszuschreibung und aggressivem Verhalten

Aggressive Verhaltensweisen als spezifisches Verhalten können mit moralischer Motivation in Verbindung gebracht werden. Bei den Ursachen für aggressives Verhalten spielen nämlich sozialkognitive Komponenten eine Rolle. Emotionen als bestimmendes Glied für die Motivation unseres Verhaltens sind dabei zentral. Unangemessene Emotionen, die während des Verhaltens auftreten, seien es zu positive Emotionen in moralischen Konfliktsituationen oder seien es zu extreme Emotionen in interaktiven Situationen, gehen mit aggressivem Verhalten im Grundschulalter einher. Das Wissen um angemessene Emotionen ist somit sehr wichtig für adäquates Verhalten (Blasi, 1999).

Malti (2003) hat in ihrer Dissertation das Gefühlsverständnis von aggressiven Kindern im Primarschulalter auf der Grundlage der Theorie der sozialkognitiven Entwicklung untersucht. Sie geht bei aggressiven Kindern von einer Entwicklungsverzögerung im Emotionsverständnis und im sozialen Verstehen aus. Die Moralentwicklung als Aspekt der sozialen Kognition betrachtet sie als Problembereich, in dem das Emotionsverständnis von grosser Relevanz ist. Sie ist unter anderem der Frage nachgegangen, ob aggressive Kinder moralische Gefühle schlechter verstehen. Die Erhebung wurde in Anlehnung an die Happy Victimizer Tradition gestaltet. Sie erwartete folglich, dass aggressive Kinder sowohl dem Opfer als auch dem Täter wie auch sich selbst weniger moralische Gefühle zuschreiben. Das Verständnis von mo-

ralischen Gefühlen hat sie mittels hypothetischer Konfliktsituationen zu den Themen Freundschaft, körperliche Unversehrtheit, Stehlen und Helfen erfasst.

Die Ergebnisse belegen folgendes: Übereinstimmend mit früheren Studien (Nunner-Winkler & Sodian, 1988) beurteilten praktisch alle Kinder die hypothetischen Regelverletzungen als falsch. Sowohl Kinder mit Problemverhalten als auch unauffällige Kinder kennen demzufolge verbindliche Normen. Sie verstehen, dass diese universale Gültigkeit tragen. Bei den Gefühlszuschreibungen zeichneten sich die aggressiven Kinder nur bei der Attribution zum Selbst aus. Sie schrieben sich signifikant weniger moralische Gefühle zu. Die Beziehung zwischen aggressivem Verhalten und der Emotionsattribution zum Selbst in der Rolle des Täters könnte nach Malti (2003) folgende Erklärung beinhalten. Aggressive Kinder sind schlechter in der Lage, zwischen sich selbst und einem Regelverletzer zu differenzieren. Deshalb attribuieren sie sich selbst mehr positive Gefühle. Die fehlende „Selbst-Andere-Differenzierung“ deckt sich mit der Annahme einer verzögernden sozialen Rollenübernahme bei aggressiven Kindern. Gefühle, die sich Kinder selbst zuschreiben, stehen als Indikator für die Internalisierung moralischer Normen und moralischer Motivation (Nunner-Winkler, 1993). Schreiben sich nun aggressivere Kinder mehr positive Gefühle zu, so kann auf eine niedrigere moralische Motivation geschlossen werden. Sie sind also im Gegensatz zu Kindern ohne Verhaltensprobleme weniger motiviert, eine Regel zu befolgen. Viel mehr denken sie noch an die eigenen Ziele und Bedürfnisse, die sie manchmal eben nur durch moralische Übertretungen erreichen können.

Gleichermassen haben Gasser und Alsaker (2005) moralische Motivation mit dem Sozialverhalten in Verbindung gebracht. Sie haben untersucht, ob Kinder, die einen tieferen Gesamtscore in den Gefühlszuschreibungen zu einem Übeltäter über verschiedene Konfliktsituationen hinweg haben, weniger prosoziales, dafür mehr aggressives Verhalten zeigen. Es ergaben sich für beide Verhaltensarten signifikante Effekte. Kinder, die einem Übeltäter mehr positive Gefühle zuschrieben, verhielten sich signifikant häufiger aggressiv. Demgegenüber verhielten sich jene Kinder prosozialer, die weniger amoralische Attributionsmuster aufweisen.

Aus den eben beschriebenen Befunden wird die erste Fragestellung für die vorliegende Untersuchung abgeleitet. Es wird der Frage nachgegangen, ob sich diese Beziehung zwischen den moralischen Emotionsattributionen und dem Sozialverhalten bestätigen lässt. Ausgegangen wird davon, dass die Gefühlszuschreibungen zum Selbst ein Indikator für moralisches Verhalten sind. Moralische Motivation als Bereitschaft sich an Regeln zu halten soll moralisch relevantes Verhalten vorhersagen kön-

nen. Kinder, die demzufolge in hypothetischen Konfliktsituationen amoralische Selbstattributionsmuster aufweisen, sollten häufiger aggressiveres Verhalten zeigen. Gleichzeitig wird erwartet, dass Kinder, die moralische Selbstattributionsmuster haben, mehr prosoziales Verhalten zeigen.

2.5.2.3 Die Begründungen emotionaler Konsequenzen und Verhaltensunterschiede

Wie bereits erwähnt scheint das Verständnis emotionaler Konsequenzen nach sozio-moralischen Ereignissen für das Sozialverhalten von Bedeutung zu sein. Aggressive Kinder scheinen mehr positive Emotionen mit einer Viktimisierung in Verbindung zu setzen als nicht-aggressive Kinder (Gasser & Alsaker, 2005; Malti, 2003). Die attribuierten Emotionen allein sagen etwas über den spontanen Ausdruck des Sachverhalts aus, welchem in der gegebenen Situation mehr Bedeutung beigemessen wird. Aggressivere Kinder schreiben mehr positive Gefühle zu, weil ihnen das erreichte Ziel wichtiger ist. Das moralische Verständnis ist aber komplexer, was eine Studie zu den individuellen Differenzen von Kindern im frühen Moralbewusstsein unterstützt (vgl. Kap. 2.5.1). Dunn und andere (2000) belegten, dass sich die kindlichen Urteile bezüglich der Zulässigkeit von Normen („Ist es richtig, jemanden auszulachen?“) nicht mit dem Temperament und der Sprachfähigkeit, aber mit Differenzen in der familiären Herkunft zusammenhängen. Die Begründungen der Normen („Warum ist es falsch, jemanden auszulachen?“) hingegen stehen in Beziehung zum sozialen Verstehen und Hyperaktivität. Diese Unterschiede können auch auf die moralischen Emotionsattributionen und deren Begründungen übertragen werden (Hughes & Dunn, 2000). Das Happy Victimizer Phänomen an sich ist widersprüchlich nachgewiesen worden. Es lässt sich bei verschiedenen Altersgruppen wie in verschiedenen Kulturen finden (Lourenço, 1997; vgl. Kap. 2.4.2.1) und ist von Kontextvariablen abhängig (Yuill et al., 1996). Die Emotionszuschreibung allein kann noch keine hinreichenden Beweise für einen Zusammenhang zwischen moralischer Motivation und Verhaltensweisen liefern. Die Begründungen der zugeschriebenen Gefühle sind für das Verständnis der moralischen Motivation wichtig. Die Begründungen enthalten die hinter den Emotionen steckenden Gedanken, die ein Kind veranlassen, normgerecht zu handeln (Nunner-Winkler, 1996). Die Rechtfertigungen können somit noch klarer moralisches Verständnis erläutern und sind für den kognitiven Stil sensibler (Hughes & Dunn, 2000). Auf dieser Grundlage ist es sinnvoll die Emotionsbegründungen unabhängig von den Emotionsattributionen zu analysieren.

Hughes und Dunn (2000) haben diese getrennte Betrachtung in ihrer Untersuchung mit verhaltensauffälligen und verhaltensunauffälligen Vorschulkindern verwirklicht. Sie betrachteten sowohl die Normkenntnis als auch die moralischen Emotionsattributionen unabhängig von deren Begründungen. Sie erwarteten keine Gruppenunterschiede bei der Normkenntnis und der Emotionszuschreibung. Dagegen gingen sie von unterschiedlichen Begründungen aus. Die Ergebnisse ergaben folgendes Bild: Die Einschätzung von Übertretungen als zulässig war bei vierjährigen Kindern mit Verhaltensproblemen deutlich höher als bei jenen ohne Probleme. Demzufolge bestätigte sich die erste Hypothese nicht. Verhaltensauffällige Kinder unterscheiden sich in der Normkenntnis von Kindern ohne Verhaltensprobleme im Vorschulalter. Die Ergebnisse decken sich nicht mit der Studie von Dunn et al. (2000), dafür sind sie mit Befunden zum Sozialverhalten konsistent (Arsenio & Fleiss, 1992). Verhaltensauffällige Kinder zeigen häufiger moralische Übertretungen, weil sie sie als weniger ernst einschätzen. Bezüglich der Emotionsattributionen zeigten sich jedoch keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, obwohl sie mit der sprachlichen Fähigkeit assoziiert waren. Dies deutet darauf hin, dass die Einschätzung der Zulässigkeit, ob man etwas darf oder nicht, nicht mit den emotionalen Erwartungen einer Regelverletzung zusammenhängen. Dies deckt sich mit den frühen Annahmen von Nunner-Winkler (1996). Sie hat die Moralentwicklung mit der Trennung des moralischen Wissens und der Motivation erklärt (vgl. Kap. 2.4.1). Nach dieser Studie können Verhaltensauffälligkeiten aber nicht mit atypischen emotionalen Erwartungen erklärt werden, wie dies Arsenio & Fleiss (1992) oder Malti (2003) konnten.

Die Wichtigkeit der Begründungen der Normkenntnis und der moralischen Emotionsattributionen wird nun klar, denn es konnten Differenzen zwischen verhaltensauffälligen und verhaltensunauffälligen Vorschulkindern hervorgehoben werden. Kinder mit Problemverhalten begründeten seltener mit empathischen Gesichtspunkten als die gleichaltrigen Kinder ohne Problemverhalten. Es muss aber vermerkt werden, dass die Unterschiede durch die sprachlichen Fähigkeiten bedingt waren, was die Interpretation schwierig macht. Ähnliche Ergebnisse erhielten Arsenio und Fleiss (1992) in der oben erläuterten Studie. Verhaltensauffällige Kinder begründeten die Emotionen des Regelverletzers viel öfters hedonistisch und zielorientiert als die verhaltensunauffälligen. Diese stützten sich eher auf die Unfairness gegenüber dem Opfer ab.

Moralische Begründungen können einerseits Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Verhaltensprobleme bekräftigen, in dem Sinn, dass verhaltensauffällige Kinder weniger empathisch argumentieren. Dies deutet auf mehr hedonistische

oder sanktionsorientierte Rechtfertigungen hin. Sie sehen die Viktimisierung somit positiver als unauffällige Kinder, was als Rechtfertigung für ihr eigenes Problemverhalten hinzugezogen werden könnte (Arsenio & Fleiss, 1992). Andererseits muss diese Auslegung insofern relativiert werden, dass sprachliche Fähigkeiten bei solchen Messungen einen sehr grossen Einfluss auf mündliche Begründungen ausüben können (Hughes & Dunn, 2000).

In der aktuellen Untersuchung werden die Begründungen unter Kontrolle des Sprachverständnisses analysiert. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Argumente der Kinder mit ihrem Verhalten in Verbindung stehen. In Anlehnung an die Studie von Hughes und Dunn (2000) wird überprüft, ob jene Kinder, die sich durch aggressive Verhaltensweisen abheben, weniger deontologische oder empathische dafür mehr sanktionsorientierte oder hedonistische Begründungen erwähnen. Und gleichzeitig soll überprüft werden, ob prosoziale Kinder mehr empathische und deontologische Begründungen erwähnen.

2.6 MORALENTWICKLUNG UND DIE BEZIEHUNGEN ZU GLEICH-ALTRIGEN

In einem zweiten Schritt wird auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen fokussiert, die im Alter von Primarschulkindern eine sehr wichtige Rolle einnehmen. Die Moralentwicklung als zentraler Punkt in dieser Altersgruppe trägt einen grossen Teil zum Sozialverhalten (Kap 2.5), aber auch zur Stellung in der Gemeinschaft bei. Deshalb ist es von praktischer Relevanz, einen Bezug der moralischen Motivation zu den Beziehungen unter Gleichaltrigen herzustellen.

Einerseits nimmt man an, dass die Fähigkeit moralisch zu argumentieren und zu handeln durch die Vermittlung der Eltern erlernt wird. Die Eltern geben den Kindern moralische Prinzipien weiter und sie vermitteln moralische Orientierung. Andererseits sprechen gewisse Theorien eher für eine aktive Konstruktion der moralischen Orientierungen durch das Zusammensein, das Spiel oder die Beziehungen mit Gleichaltrigen (Piaget, 1954). Dort lernen sie in direkten Konfliktsituationen die Prinzipien der Fairness, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Fürsorge anzuwenden (Krappmann, 2001). Es ist anzunehmen, dass beide Bereiche, sowohl die elterliche Vermittlung als auch das Umsetzen in der sozialen Umwelt mit Gleichaltrigen von Bedeutung ist. Die Eltern sind Vorbild und leben Prinzipien vor. In der Gleichaltrigengruppe kann das Kind diese gelehrt Normen auf ihre Bewährung testen.

Im Besonderen nahm Piaget an, dass die kooperativen Erfahrungen mit Gleichaltrigen für die Entwicklung des moralischen Urteilens entscheidend sind (Piaget, 1954). Um das Konstrukt der Fairness entwickeln zu können, braucht es Erfahrungen zur Gleichheit in Beziehungen. Der Gedanke an das Wohl der anderen ist folglich ein wichtiger Aspekt für die Moralentwicklung. Handlungen sind dann moralisch, wenn sie für alle Kinder fair sind und jeder gleich behandelt wird. Damit sind Prinzipien der Fairness gemeint: das Gebot niemandem zu schaden und das Prinzip der Unparteilichkeit (Nunner-Winkler, 1999b). Kennen Kinder diese Prinzipien, so fällt der Umgang mit anderen leichter. Man könnte diese Beziehung auch umdrehen und demzufolge von einer Bidirektionalität zwischen Moralentwicklung und Beziehungen unter Gleichaltrigen ausgehen (Peterson & Siegal, 2002). Moralisch sensiblere Kinder sind eher dazu fähig, mit Gleichaltrigen zu kooperieren. Dies deutet darauf hin, dass moralisches Wissen und das Verständnis der Regeln zu unterschiedlichem moralischen Handeln führt (vgl. Kap. 2.5). Der prädiktive Wert der moralischen Motivation soll nun auf die Beziehungen unter Gleichaltrigen erweitert werden. Man könnte vorsichtig herleiten, dass moralisch sensible Kinder sich kooperativ verhalten und demzufolge beliebt sind. Und dementsprechend, dass moralisch unsensible Kinder sich eher unangepasst verhalten und folglich unbeliebt sind. Im nächsten Kapitel werden einige Befunde erwähnt, die zur Relation zwischen Moralentwicklung und der Beziehungen unter Gleichaltrigen gefunden wurden.

2.6.1 MORALISCHE SENSIBILITÄT UND BEZIEHUNGEN ZU GLEICHALTRIGEN

Wie mehrfach erwähnt, ist das moralische Wissen bereits im Vorschulalter relevant und Situationen, in denen dieses Wissen in Handlungen umgesetzt wird, sind häufig. Es wurde empirisch nachgewiesen, dass sich die moralische Sensibilität von gleichaltrigen Kindern unterscheiden kann. Sie hängt also nicht nur von entwicklungsbedingten Veränderungen der kognitiven Fähigkeiten (Arsenio & Kramer, 1992), sondern auch von Kontextvariablen ab (Dunn et al., 1995). Kinder unterscheiden sich in ihrer Moralentwicklung, was zu Unterschieden in ihrem Verhalten führt (Arsenio & Fleiss, 1992; Kap. 2.5). Wie wirken sich diese individuellen Differenzen auf die Qualität einer Freundschaft oder auf die Beliebtheit in einer Gruppe aus?

Dieser Frage nach dem Zusammenhang zwischen Unterschieden im moralischen Verständnis und in der Freundschaftsqualität sind Dunn und andere (2000) nachgegangen. Sie wollten keine kausalen Schlüsse ziehen, sondern nur mögliche Verbindungen überprüfen. Ihre Vermutung war, dass Vorschulkinder mit stabilen

Freundschaften relativ reife moralische Orientierungen haben und dass reife moralische Niveaus mit wenigen Freundschaftskonflikten assoziiert sind. Das moralische Niveau wurde mittels Interviews erhoben, in denen Kinder angeben mussten, ob eine gewisse Regelverletzung zulässig ist oder nicht und warum sie dies glauben. Dies deckt sich mit der Erfassung des moralischen Wissens (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Die Resultate ergaben, dass jene Kinder, deren enge Freundschaften sich durch geringes Konfliktpotential auszeichnen, unerlaubtes Verhalten mit Aspekten der Fairness oder mit Bezug zu Gefühlen und Wohlverhalten begründeten. Mit diesem Resultat kann kein Schluss gezogen werden, ob die Qualität der Freundschaft Einfluss auf die moralische Orientierung ausübt, oder ob Freundschaften mehr gedeihen und sich intimisieren, wenn die Kinder gegenüber moralischen Gefühlen sensibler sind. Um einen kausalen Schluss ziehen zu können, bräuchte man Längsschnittsdaten. Trotzdem kann man die von Piaget (1954) angenommene Verbindung soweit bestätigen, dass die beiden Konstrukte bei Vorschulkindern zusammenhängen. Freundschaften sind für die Moralentwicklung von Bedeutung und die Moralentwicklung an sich kann die Freundschaftsqualität wiederum erhöhen.

Auch andere Forscher haben sich mit der Fähigkeit des moralischen Verständnisses und der Beziehungen unter Gleichaltrigen beschäftigt. In einer Studie (Peterson & Siegal, 2002) wurden Vorschul Kinder nach deren Beliebtheit in zwei Gruppen aufgeteilt. Man verglich folglich beliebte mit zurückgewiesenen Kindern und zwar in Bezug zum moralischen Verständnis und der ‚Theory of Mind‘. Es wurde belegt, dass es einen Zusammenhang zwischen den Konstrukten gibt. Zurückgewiesene Kinder erreichten im Moralverständnis zur Unterscheidung zwischen Lügen und Fehlern niedrigere Werte als Kinder, die von anderen Kindern als beliebt eingeschätzt wurden. Die Popularität eines Kindes hängt also neben Verhaltensvariablen auch sehr stark mit moralischem Verständnis zusammen.

In der vorliegenden Untersuchung soll nun die Beziehung zwischen moralischer Motivation und der Beliebtheit bei Grundschulkindern untersucht werden. Es wird angenommen, dass jene Kinder mit einem hohen Wert in den moralischen Selbstattributionen beliebter sind, als Kinder, die sich selbst positive Emotionen zuschreiben und daher einen tieferen Wert in der moralischen Motivation erreichen. In Anlehnung an die beschriebenen Studien (Dunn et al., 1995; Peterson & Siegal, 2002) wird der Moralentwicklung eine zentrale Rolle zugeschrieben, deren Einfluss auf die Einschätzung von Gleichaltrigen wirkt. Der Zusammenhang dieser beiden Konstrukte soll also genauer überprüft werden.

2.6.2 DREIECKSBEZIEHUNG ZWISCHEN MORALISCHER MOTIVATION, AGGRESSIVEM VERHALTEN UND DER BELIEBTHEIT

Der oben hergeleitete Zusammenhang zwischen moralischen Emotionsattributionen und der Beliebtheit unter Gleichaltrigen könnte indirekt sein. Greifen wir zurück auf Kapitel 2.5, das die mögliche Beziehung zwischen moralischer Motivation und Sozialverhalten beschreibt, so können mögliche Effekte auf die Beziehung zwischen moralischen Gefühlszuschreibungen und der Beliebtheit übertragen werden.

Aus früheren Studien weiss man, dass Kinder, die sich selbst positive Emotionen attribuieren, sich aggressiver verhalten als Kinder, die sich negative Emotionen attribuieren (Malti, 2003). Dieser Zusammenhang wird in der vorliegenden Untersuchung als erstes überprüft. Aus anderen Untersuchungen weiss man, dass das Verhalten sich auf die Popularität von Kindern in einer Gruppe auswirken kann (Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993). Kinder, die sich aggressiv verhalten, werden viel eher ausgeschlossen und zurückgewiesen. Aus solchen Befunden kann geschlossen werden, dass sich die moralische Motivation nur indirekt auf die Popularität in einer Klasse auswirken könnte, indem das Verhalten selbst die Beliebtheit eines Kindes bestimmt.

Bisher liegen zwei Untersuchungen vor, die diese Dreiecksbeziehung überprüft haben, wobei vermerkt werden muss, dass sie nicht moralische Motivation, sondern moralisches Urteilen nach Kohlbergs Stufenmodell (vgl. Kap. 2.1) erfasst haben. Bear und Rys (1994) haben Kinder der 2. und 3. Klasse auf diesen Zusammenhang untersucht, indem sie das moralische Urteilen, das Verhalten im Klassenzimmer und den soziometrischen Status erhoben. Es zeigte sich, dass hedonistische Urteile von Knaben mit niedriger Sozialkompetenz, aggressivem Verhalten und niedriger sozialer Beliebtheit zusammenhängen. Es resultierte auch eine Varianz bezüglich der Beliebtheit, die nur durch die moralischen Urteile erklärt wurde. Hedonistisches Urteilen scheint also sowohl mit aggressivem Verhalten als auch mit geringer Beliebtheit in Verbindung zu stehen. Ähnliche Resultate hat Schonert-Reichl (1999) bei Jugendlichen gefunden. Es zeigte sich, dass das Sozialverhalten den Zusammenhang zwischen moralischem Urteilen und der Akzeptanz unter Gleichaltrigen vermittelt.

In der aktuellen Untersuchung soll diese Dreiecksbeziehung anhand moralischer Emotionsattributionen überprüft werden. Moralische Motivation wird demzufolge als Indikator für die Beliebtheit in einer Klasse verwendet, da sie angibt, welches Verhalten Kinder zeigen würden, wenn sie in eine moralische Konfliktsituation gerieten. Die Motive der Kinder sind relevant für das tatsächliche Verhalten, das

wiederum von anderen Kindern wahrgenommen wird. Aufgrund dieser Beobachtungen werden Kinder als beliebt oder unbeliebt eingeschätzt. Auf dieser Grundlage wird demgemäss erwartet, dass der untersuchte Einfluss der moralischen Motivation auf das aggressive Verhalten zusätzliche Implikationen bezüglich der Beziehungen innerhalb einer Gleichaltrigen-Gruppe hat. Jene Kinder, die weniger positive Emotionen attribuieren, würden von anderen Kindern als beliebter eingeschätzt, weil sie sich aufgrund ihrer moralischen Motivation anders verhalten. Es wird nun überprüft, ob aggressives oder prosoziales Verhalten als Mediator auf den Zusammenhang zwischen moralischer Motivation und der Peer Präferenz wirkt, so wie dies Bear & Rys (1994) und Schonert-Reichl (1999) anhand des moralischen Urteils untersuchten.

2.7 ZIEL UND HYPOTHESEN DER AKTUELLEN UNTERSUCHUNG

Zusammengefasst werden in der aktuellen Untersuchung die Verbindungen zwischen moralischer Motivation achtjähriger Kinder, deren Sozialverhalten und der Beliebtheit unter Gleichaltrigen überprüft. Vorausgesetzt wird, dass achtjährige Kinder die vorgegebenen Regeln von hypothetischen Konfliktsituationen kennen und um deren Richtigkeit wissen (Nunner-Winkler, 1998). Es wird aber erwartet, dass jene Kinder, die sich selbst mehr positive Emotionen zuschreiben und demzufolge eine geringere moralische Motivation haben, sich in ihrem Verhalten von denjenigen Kindern unterscheiden, die sich moralische Emotionen attribuieren. Der moralischen Motivation wird folglich eine prädiktive Wirkung auf das Sozialverhalten zugewiesen.

Hypothese 1a: Kinder, die sich selbst mehr positive Emotionen attribuieren, verhalten sich aggressiver (indirekt, physisch, reaktiv, proaktiv) als Kinder, die mehr negative Emotionen attribuieren.

Hypothese 1b: Kinder, die sich selbst mehr positive Emotionen attribuieren, verhalten sich weniger prosozial als Kinder, die mehr negative Emotionen attribuieren.

Zusätzlich soll nachgeprüft werden, ob sich die Art der Begründung der Emotionsattributionen bei den Kindern unterscheidet. In Anlehnung an die Studie von Hughes und Dunn (2000) wird untersucht, ob diejenigen Kinder, die mehr normative und empathische Argumentationen brauchen, weniger aggressiv sind. Dies unter der

Kontrolle des Sprachverständnisses, da die Begründungen von der Sprache abhängig sind (Hughes & Dunn, 2000).

Hypothese 2a: Kinder, die Emotionsattributionen zum Selbst moralisch (deontologisch oder empathisch) begründen, verhalten sich weniger aggressiv (indirekt, physisch, reaktiv, proaktiv) als Kinder, die amoralisch (sanktionsorientiert, hedonistisch oder unpassend) begründen.

Hypothese 2b: Kinder, die Emotionsattributionen zum Selbst moralisch (deontologisch oder empathisch) begründen, verhalten sich prosozialer als Kinder, die amoralisch (sanktionsorientiert, hedonistisch oder unpassend) begründen.

Als weitere Operationalisierung der moralischen Motivation wird Bezug zur Studie von Asendorpf und Nunner-Winkler (1992) genommen. Sie haben die moralische Motivstärke als Wert aus der Regelkenntnis, der Emotionsattributionen und der Begründungen gebildet und mit realem Verhalten in Verbindung gebracht. Daraus werden zusätzlich zwei Hypothesen abgeleitet.

Hypothese 3a: Kinder, die eine höhere moralische Motivstärke aufweisen, verhalten sich weniger aggressiv (indirekt, physisch, reaktiv, proaktiv) als Kinder mit einer niedrigen moralischen Motivstärke.

Hypothese 3b: Kinder, die eine höhere moralische Motivstärke aufweisen, verhalten sich prosozialer als Kinder mit einer niedrigen moralischen Motivstärke.

Mit weiteren Analysen wird die Voraussagekraft von moralischer Motivation auf die Beliebtheit unter Gleichaltrigen überprüft. Es wird der Frage nachgegangen, ob Kinder, die sich in ihrer moralischen Motivation unterscheiden, auch unterschiedliche Werte in ihrer Beliebtheit unter Gleichaltrigen erreichen oder sich in ihrem Peerstatus unterscheiden. Daraus leiten sich die folgenden Hypothesen ab, die jeweils für die Selbstattributionen, die Begründungen und die moralische Motivstärke getrennt formuliert werden.

Hypothese 4a: Kinder, die sich selbst mehr negative Emotionen attribuieren, sind in einer Schulklasse beliebter als Kinder, die sich mehr positive Emotionen attribuieren.

Hypothese 4b: Kinder, die sich in ihrem Peer Status unterscheiden, unterscheiden sich in ihrem moralischen Selbstattributionsmuster.

Hypothese 5a: Kinder, die Emotionszuschreibungen zum Selbst moralisch (deontologisch oder empathisch) begründen, werden von Kindern als beliebter eingeschätzt als Kinder, die amoralisch (sanktionsorientiert, hedonistisch oder unpassend) begründen.

Hypothese 5b: Kinder, die sich in ihrem Peer Status voneinander unterscheiden, begründen moralische Regeln und moralische Emotionsattributionen unterschiedlich.

Hypothese 6a: Kinder, die eine höhere moralische Motivstärke haben, sind in einer Schulklasse beliebter als Kinder, die einen tieferen Wert erreichen.

Hypothese 6b: Kinder, die sich in ihrem Peer Status unterscheiden, unterscheiden sich in der moralischen Motivstärke.

Zum Schluss sollen die drei Konstrukte moralische Motivation, Sozialverhalten und Beliebtheit miteinander in Beziehung gebracht werden. Es wird die Frage gestellt, ob der Zusammenhang zwischen moralischer Motivation und Beliebtheit indirekt über Sozialverhalten zustande kommt, in Anlehnung an Studien aus dem Bereich des moralischen Urteilens (Bear & Rys, 1994; Schonert-Reichl, 1999).

Hypothese 7: Der Zusammenhang zwischen moralischer Motivation und Beliebtheit wird durch moralisch relevantes Verhalten (aggressives und prosoziales Verhalten) mediiert.

3 METHODE

Wie bereits zu Beginn beschrieben entstammen die Daten dem „Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern (z-proso)“. Geplant sind drei Erhebungswellen, während der jeweils das Kind selbst, die wichtigste Erziehungsperson und die Lehrperson befragt werden. Diese Wellen finden jeweils am Anfang des neuen Schuljahres statt. Somit werden alle Kinder, deren Eltern und die Lehrperson während der ersten, der zweiten und der dritten Klasse befragt.

Die Daten der vorliegenden Untersuchung und Auswertung wurden während der zweiten Erhebungswelle zwischen Oktober 2005 und Februar 2006 erfasst, als die Kinder in der zweiten Klasse waren. Es werden keine Daten aus den Elterninterviews untersucht. Im Folgenden wird der allgemeine methodische Rahmen beschrieben, in dem die empirische Untersuchung durchgeführt wurde.

3.1 STICHPROBE

Die Stichprobenzusammensetzung wurde durch das Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich ermöglicht. Befragt wurden diejenigen Kinder, deren Eltern sowohl bei der ersten als auch bei dieser zweiten Erhebung eingewilligt hatten. Insgesamt 1335 Kinder ($M = 8;1$ Jahre; $SD = 4.5$ Monate) nahmen an den Kinderinterviews der zweiten Welle teil. Der grösste Anteil der Kinder ($n = 1308$) stammt aus den zweiten Klassen der Stadt Zürich. 116 Klassen, verteilt über die ganze Stadt, gingen randomisiert in die Stichprobe ein. Die restlichen Kinder ($n = 27$) waren nur während der ersten Erhebung in einer Sampleklasse. Gründe dafür sind ein Wohnortswechsel in der Zwischenzeit oder die Wiederholung einer Klassenstufe.

Im Rahmen des Projektes z-proso wurden parallel zu den Kinderinterviews Fragebogen an die Lehrpersonen der Kinder geschickt. Von 1345 verschickten Fragebogen wurden 1326 Fragebogen ausgefüllt retourniert.

In der vorliegenden Untersuchung werden schliesslich nur diejenigen Kinder berücksichtigt, von denen Daten aller für die Arbeit relevanten Instrumente (Moralgeschichten, Beliebtheitsskala, Fremd- und Selbstbeurteilung des Sozialverhaltens) vorliegen. Die Moralgeschichten wurden mit allen Kindern ($n = 1335$) durchgeführt, das Sozialverhalten wurde bei 1334 Kindern erfasst. Die Beliebtheit wurde nur berechnet, wenn die Kinder in einer Sampleklasse (ab 10 Kinder) sind. Dies war bei 73 Klassen ($n = 1099$) der Fall.

Kombiniert mit der Fremdbeurteilung durch die Lehrer ergibt sich eine Stichprobengrösse von $N = 1086$ (Tab. 2) im Alter von 6;9 bis 10;6 Jahren ($M = 8;1$; $SD = 4,5$ Monate). Das Geschlecht ist in der Stichprobe in etwa gleichverteilt (50.6% Mädchen und 49.4% Jungen). Die Mädchen und Jungen unterscheiden sich altersmässig nicht (Mädchen: $M = 8;1$, $SD = 5$ Monate, Range: 6;11 bis 10;6. Jungen: $M = 8;1$, $SD = 4$ Monate, Range: 6;9 bis 9;6).

Tabelle 2: Stichprobenzusammensetzung der 2. Erhebungswelle

| Instrument | n | N |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| Anzahl ID-Nummern zu Beginn | | 1354 |
| Lehrerfragebögen (verschickt) | | 1345 |
| ausgefüllte Fragebögen | 1326 | |
| leere Fragebögen | 19 | |
| Kinderinterviews | | 1335 |
| Moralgeschichten | | 1335 |
| SBQ (Selbsteinschätzung) | | 1334 |
| durchgeführt | 1313 | |
| Postauto (Be- liebtheit) | keine Sample-Klasse | -12 |
| | zu kleine Klassengrösse ($n < 10$) | -202 |
| | Relevante Werte | 1099 |
| nur Fragebogen | 12 | |
| nur Kinderinterview | 21 | |
| weder noch | 7 | |
| Fragebogen & Kinderinterview | | 1314 |
| Mädchen | | 549 |
| Jungen | | 537 |
| Endgültige Stichprobe | | 1086 |

3.2 DURCHFÜHRUNG

Im diesem Unterkapitel wird die Durchführung der Kinderinterviews sowie die Erfassung der Daten mittels Lehrerfragebogen genauer beschrieben. Dabei muss beachtet werden, dass die Daten dieser Untersuchung nur aus einer der drei Erhebungswellen des Projekts z-proso stammen. Es wird hier also nur die Durchführung dieser Befragungen detaillierter beschrieben.

3.2.1 PILOTUNTERSUCHUNG DER KINDERINTERVIEWS

Die Verfasserin der Arbeit und eine geschulte Interviewerin führten eine kleine Pilotuntersuchung durch, um die Messinstrumente zu testen und die ungefähre Untersuchungszeit eines Interviews zu erfassen. Diese Voruntersuchung ermöglichte, Schwierigkeiten der einzelnen Instrumente zu sammeln, die bei der Schulung an die weiteren Interviewerinnen und Interviewer³ weitergegeben wurden. Diese Erprobung der Messinstrumente ergab keine grosse Veränderung in der Planung der Interviews.

3.2.2 KINDERINTERVIEWS

Ein Teil der Kinderinterviews ($n = 1302$) wurde in öffentlichen Primarschulen der Stadt Zürich im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2005 von geschulten Interviewerinnen durchgeführt. Kinder, die bei der ersten Befragungswelle mitgemacht hatten, jedoch in der Zwischenzeit die Klasse oder sogar den Wohnort wechselten oder während der Hauptphase der Erhebung krank waren, wurden zwischen Januar 06 und Februar 06 befragt ($n = 33$). Die Nachreiseinterviews wurden bei den Kindern zuhause in einem ruhigen, ungestörten Raum durchgeführt.

In den Schulen stellte sich die Interviewerin vor dem ersten Interview der Klasse vor und erklärte den Schülern, was sie mit ihnen zu tun gedachte. Sie erinnerte die Schüler an die letzte Befragung, die sie alle bereits in der ersten Klasse miterlebt hatten. Danach wurden die Kinder einzeln während des Unterrichts aus der Klasse geholt und in einem ruhigen, separaten Raum befragt. Nach einigen einleitenden Sätzen („Wie heisst du? Du kannst dich bestimmt an das letzte Mal erinnern.“ etc.) wurde das Interview begonnen.

Das Interview dauerte durchschnittlich ca. 47 Minuten (Md = 45:52). Die Antworten der Kinder wurden direkt auf einem Laptop erfasst. Während des Interviews wurde er seitlich vor die Interviewerin gestellt, so dass sie die Antworten eingeben konnte. Der genaue Text und die Anleitungen waren auf dem Bildschirm vorgegeben. Zum Schluss wurde dem Kind für das Mitmachen gedankt. Als Belohnung durfte es sich einen Tiersticker aussuchen. Diese Stoffabzeichen wurden speziell für das Projekt in Nepal angefertigt.

In Anschluss an die Befragung füllten die Interviewerinnen einen Beobachtungsfragebogen aus, der verschiedene Charakteristiken des Kindes erfragte. Damit

³ Aus Gründen der besseren Leserlichkeit wird im Folgenden nur noch die weibliche Form (Interviewerin) verwendet. Die weibliche Form gilt stellvertretend auch für den einen männlichen Interviewer.

eine standardisierte Erfassung gewährleistet war, wurden die Interviewerinnen für das Ausfüllen genau instruiert.

3.2.3 LEHRERFRAGEBOGEN

Die Befragung der Lehrpersonen fand parallel zu den Kinderinterviews statt. Die Fragebögen wurden an die Lehrpersonen aller Kinder geschickt und mussten bis anfangs Januar 2006 ausgefüllt retourniert werden. Nebst dem Sozialverhalten waren auch Fragen zu Verhaltensveränderungen des Kindes in fünf Bereichen enthalten. Zusätzlich wurde nach der sozialen Rolle gefragt, welche das Kind in der Klasse einnimmt. Drei Fragen waren dazu konzipiert, den schulischen Erfolg des Kindes im Vergleich zu seiner Klasse zu messen (Mathematik, Sprache, Motivation). Der Fragebogen enthielt schliesslich eine Skala zur Bewertung der Beziehung zwischen Lehrperson, Eltern und Kind. Der gesamte Lehrerfragebogen findet sich in Anhang B-2. 1326 Lehrerfragebogen wurden ausgefüllt. Für diese Untersuchung werden nur die Antworten zum Sozialverhalten überprüft, und nur diejenigen Kinder einbezogen, mit denen auch ein Interview durchgeführt werden konnte.

3.3 INSTRUMENTE

In diesem Kapitel werden jene Instrumente vorgestellt, die für die vorliegende Arbeit in die Auswertung eingehen. Dazu gehören die Moralgeschichten (Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Gasser & Alsaker, 2005), um die Regelkenntnis und die moralische Motivation zu erfassen. Die Verhaltensvariablen wurden mittels des Social Behavior Questionnaire (SBQ) erfasst (Tremblay, Loeber, Gagnon, Charlebois, Larivée, & LeBlanc, 1991), und die Beliebtheit wurde mittels eines soziometrischen Instrumentes erhoben (Coie & Dodge, 1983), das aus einem Projekt von Alsaker (Professorin an der Universität Bern) übernommen wurde.

Im gesamten Kinderinterview wurden zusätzlich Fragen zur Schulsituation gestellt und ausserdem das Mobbingverhalten, die Risikobereitschaft, die Impulsivität und die Vertrauenswürdigkeit erhoben. Die Instrumente zu diesen Konstrukten werden in der aktuellen Untersuchung nicht berücksichtigt.

3.3.1 MORALGESCHICHTEN

Die Normkenntnis und die moralischen Emotionsattributionen zum Selbst wurden mittels vier verschiedenen hypothetischen Konfliktsituationen zu den Themen Tei-

len, Schikanieren, Auslachen und Helfen erfasst (Gasser & Alsaker, 2005). In allen vier Geschichten stehen die Bedürfnisse eines Kindes mit moralischen Regeln in Konflikt. Die Geschichten wurden dem Kind erzählt, wozu man den Kindern jeweils dem Geschlecht angepasst Bilder vorlegte, um die Geschichten zu veranschaulichen. Dabei wurde mit dem Finger auf den jeweiligen Protagonisten gezeigt. Der Text der Geschichten ist in Tabelle 3 dargelegt, die Instruktion zum Instrument findet sich in Anhang A-1.

Tabelle 3: Moralgeschichten

| Geschichte | Text |
|--------------|---|
| Teilen | (David/ Andrea) geht mit (seiner/ ihrer) Schulklasse in den Zoo. Es ist sehr heiss. In einer Pause nimmt (David/ Andrea) eine Cola hervor und trinkt. Da kommt (Tim/ Melanie) und sagt: „Du (David/ Andrea), ich hab so grossen Durst, lass mich doch bitte mal trinken.“ Auch (David/ Andrea) weiss, dass man das nicht machen sollte. (Er/ Sie) macht es trotzdem. (David/ Andrea) sagt: „Nein, ich lass dich nicht trinken, du kannst nichts haben von mir“. (Er/ Sie) trinkt sein Cola alleine leer. |
| Schikanieren | <p>(Fabio/ Jasmin) und sein Freund/ ihre Freundin sind in der Garderobe und ziehen sich fürs Turnen um. (Michael/ Lara) zieht gerade (seine/ ihre) Turnschuhe an. (Fabio/ Jasmin) und sein Freund/ ihre Freundin mögen (Michael/ Lara) nicht und reden darüber, wie sie (ihn/ sie) am besten plagen könnten. Als (Michael/ Lara) in die Turnhalle geht, verstecken (Fabio/ Jasmin) und sein Freund/ ihre Freundin die Finken von (Michael/ Lara) hoch oben bei der Uhr. Extra so, dass (Michael/ Lara) nicht rankommt.</p> <p>Auch (Fabio/ Jasmin) weiss, dass man so was nicht machen sollte. (Er/ Sie) macht es trotzdem. Als die Turnstunde fertig ist und alle sich umgezogen haben, sucht (Michael/ Lara) nach (seinen/ ihren) Finken. Nachdem (er/ sie) lange sucht, sieht (er/ sie) die Finken oben bei der Uhr. (Er/ Sie) versucht, sie runterzuholen, schafft es aber nicht.</p> <p>Alle Kinder sind schon längstens zurück im Klassenzimmer. (Michael/ Lara) kommt viel zu spät, da (er/ sie) lange probiert hat, (seine/ ihre) Finken zu holen. (Er/ Sie) gibt auf und geht mit den Turnschuhen ins Klassenzimmer zurück. Die Lehrerin schimpft mit (ihm/ ihr), weil (er/ sie) zu spät kommt und in den Turnschuhen ist. (Michael/ Lara) ist so aufgeregt und durcheinander, dass (er/ sie) sich nicht wehren und sagen kann, was wirklich passiert ist.</p> |
| Auslachen | <p>(Dario/ Nina) wird in der Pause von anderen Kindern ausgelacht und geplagt. (Dario/ Nina) hat Mühe sich zu wehren und nicht loszuheulen.</p> <p>Auch (Max/ Anna) weiss, dass man andere nicht auslachen und plagen sollte. (Er/ Sie) macht es aber trotzdem.</p> |
| Helfen | (Jan/ Isabel) stellt sich auf die Seite von (Dario/ Nina) und sagt den anderen, sie sollten damit aufhören, was sie da machen sei gemein. Die anderen Kinder schauen (Jan/ Isabel) böse an. |

Beim Erzählen der Geschichten wurden jeweils dieselben Fragen gestellt, die teilweise in die Geschichte eingebaut, teilweise im Anschluss gestellt wurden. Zunächst wurde bei allen Geschichten nach der Normkenntnis und Normbegründung gefragt:

a) *Ist das richtig, was (David/Andrea) macht?*

b) *Warum?*

Danach wurde erzählt, dass der Protagonist die Regel kennt, sie aber trotzdem übertritt und somit sein Bedürfnis befriedigt. Nach dieser beschriebenen Regelverletzung wurde die moralische Motivation mittels einer Gefühlsattribution zum Selbst und deren Begründung erhoben.

c) *Wie würdest du dich fühlen, wenn du das getan hättest?*

d) *Warum würdest du dich so fühlen?*

In früheren Untersuchungen hat sich gezeigt, dass Kinder zwischen Emotionen, die sie einem Regelverletzer zuschreiben und denen, die sie sich selbst zuschreiben, häufig unterscheiden (Keller et al. 2003). Man könnte annehmen, dass Kinder einen Regelverletzer als schlechte Person betrachten und deshalb positive Emotionen zuschreiben und nicht aus Gründen der eigenen moralischen Motivation. In dieser Untersuchung wurde deshalb nur nach dem Selbst gefragt. Natürlich läuft man so Gefahr, dass sehr wenig Varianz auftritt, weil schon nachgewiesen wurde, dass achtjährige Kinder in Selbstberichten sozial erwünscht antworten (Lee, 2004). Umso mehr verhindert man aber die Gleichsetzung der Emotionsattribution mit der Bewertung einer schlechten Person. Zusätzlich konnte nachgewiesen werden, dass sich aggressive Kinder vor allem bei der Selbstattribution von nicht aggressiven Kindern unterscheiden (Malti, 2003). In Anlehnung an diese Untersuchung und angepasst an die abgeleiteten Hypothesen macht es Sinn, die Kinder nur nach der Selbstattribution zu fragen.

Im Anschluss an die Emotionsbegründung wurde nach einer möglichen anderen Emotion gefragt. Es liegen Befunde vor, dass achtjährige Kinder einem Übeltäter gemischte Emotionen attribuieren. Im Vergleich dazu schreiben jüngere Kinder viel seltener sich entgegen gesetzte Emotionen zu (Arsenio & Kramer, 1992). Die Möglichkeit, eine zweite Emotion zuzuschreiben, gibt dem Kind die Gelegenheit zwei sich konkurrierende Emotionen zu erwähnen, was in solchen Konfliktsituationen oft der Fall ist.

e) *Kannst du dir vorstellen, dass du auch etwas anderes fühlen würdest? Wenn Ja: Was und warum?*

Die Antworten zu den Emotionsattributionen wurden mit Hilfe einer Intensitätsskala (Anhang A-3) erfasst. Es gab die Antwortmöglichkeiten *sehr gut*, *eher gut*, *eher schlecht* und *sehr schlecht*. Diese Skala wurde zu Beginn der Geschichten einmal mit dem Kind genau durchgegangen. Kein Kind hatte Mühe mit dem Verständnis der Gesichter in Bezug zu der Intensität der Emotionen. Die Begründungen zur

Normkenntnis und zu den Selbstattributionen wurden in verschiedene Kategorien kodiert. Darauf wird im Unterkapitel 3.3.1.1 näher eingegangen. Das gesamte Instrument, inklusive der gezeigten Bilder, findet sich in Anhang A-2.

3.3.1.1 Kodierung der Begründungen

Die Begründungen zur Normkenntnis und zu den Selbstattributionen wurden in verschiedene Kategorien klassifiziert. Das Kodierungssystem entstammt einer Untersuchung der Universität Bern (Gasser & Alsaker, 2005) und wurde für die aktuelle Befragung leicht abgeändert. In einem ersten Schritt wurden die Antworten acht verschiedenen Kategorien zugeordnet (Anhang A-4).

Diese erste Kategorisierung wurde in Anlehnung an Untersuchungen von Nunner-Winkler (1996) für die endgültigen Auswertungen nochmals in sechs enger gesetzte Kategorien zusammengefasst. Daraus ergaben sich die unten stehenden Kategorien (Tab. 4), die in die definitive Auswertung eingehen. Nachfolgend werden beispielhaft Antworten für die erste Frage nach der Regelbegründung wiedergegeben. Die Frage hiess „*Warum ist es falsch, sein Coci nicht zu teilen?*“/ „*Warum ist es richtig, sein Coci für sich zu behalten?*“.

Tabelle 4: Kodiersystem für die Regel- und Emotionsbegründungen

| C | Titel | Beschreibung | Beispiele |
|---|--|---|---|
| 1 | deontologisch | goldene Regel, normativ, bewertend, verpflichtend | <i>Weil man teilen soll.</i> |
| 2 | empathisch | interpersonal, auf die Verlust des Opfers hinweisend | <i>Weil er verdursten könnte.</i> |
| 3 | hedonistisch | das erreichte Ziel, das befriedigte Bedürfnis des Täters / Helfers. | <i>Weil ich dann das ganze Coci für mich alleine hätte.</i> |
| 4 | sanktionsorientiert | alle Vor- und Nachteile für den Täter / Helfer | <i>Weil meine Mutter mit mir schimpfen würde, wenn ich nicht teile.</i> |
| 5 | unpassend, undifferenziert, Wiederholungen | unpassende, unverständliche, unklare Begründung / Antwort. | <i>Einfach.</i> |
| 6 | keine Antwort | keine spezifische Antwort, Schweigen. | <i>Weiss ich nicht.</i> |

3.3.1.2 Reliabilität

Von den insgesamt 1335 Interviews wurden 101 Interviews (7.6%) doppelt kodiert, um die Zuverlässigkeit der Daten sichern zu können. Als Koeffizient wurde der

Kappa-Koeffizient von Cohen (1960) bestimmt. Der durchschnittliche Kappa-Koeffizient für die Kodierung der Begründungen lag bei $\kappa = .82$.

Bei Greve und Wentura (1997) ist nachzulesen, dass bezüglich der Güte des Kappas unterschiedliche Richtlinien vorliegen. Während Fleiss (1983, zit. nach Greve & Wentura, 1997, S. 111) Werte zwischen .40 und .60 für annehmbar, zwischen .60 und .75 als gut und Werte über .75 als ausgezeichnet bezeichnet, halten Frick und Semmel (1978, zit. nach Greve & Wentura, 1997, S. 111) Kappa-Werte ab .75 für akzeptabel. Nach diesen Bestimmungen kann man den errechneten Kappa-Wert der aktuellen Kodierungen ($\kappa = .82$) als gut bis ausgezeichnet bezeichnen.

3.3.1.3 Datenaufarbeitung

Die Daten der vier Moralgeschichten wurden zuerst auseinander genommen und vorausgehend analysiert. Dies dient der genauen Beschreibung der Daten. Für die weitergehenden Analysen wurden die verschiedenen Geschichten zusammengefasst.

Moralische Emotionsattributionen

Es wurden allgemeine Kennwerte für die moralischen Attributionen zum Selbst in der Rolle des Regelverletzers berechnet, indem aus den Zuschreibungen der vier Geschichten ein Mittelwert gebildet wurde. Der unterschiedlichen Intensität und Qualität wurden folgende Werte zugeordnet: sehr gut = 1, eher gut = 2, eher schlecht = 3, sehr schlecht = 4. Je höher der Wert ist, desto höher ist die moralische Motivation.

Begründungen

Ebenso wurden allgemeine Kennwerte für die Art der Begründungen der Regel berechnet. Es wurde summiert, wie oft die Kinder eine Regel deontologisch, empathisch, sanktionsorientiert, hedonistisch oder unpassend begründeten. Daraus entstanden 5 intervallskalierte Variablen für die Regelbegründung. Dabei waren Werte von 1 – 4 möglich. Gleichermassen wurde ein Kennwert für die Art der Begründungen der Selbstattributionen gebildet. Dadurch entstand nochmals jeweils ein Kennwert für die Art der Emotionsbegründung. Diese Werte können in 5 Variablen zur Regel- und Emotionsbegründung zusammengefasst werden. Die Kategorien entsprechen jeweils der Art der Begründung.

Die Begründungen der Regel und der Emotion können auch in zwei Kategorien gefasst werden, wobei die eine die moralischen Begründungen, die andere die nicht moralischen enthält. Es werden also die deontologischen und empathischen Begründungen zusammen in eine Kategorie genommen, wie auch die sanktionsori-

entierten, hedonistischen und unpassenden in eine zweite Kategorie. Daraus entstehen zwei Kennwerte die jeweils Werte zwischen 1 und 8 enthalten können.

Moralische Motivstärke

Zusätzlich wurde in Anlehnung an Asendorf und Winkler (1992) ein Gesamtwert aus der Regelkenntnis, der Selbstattribution und deren Begründung gebildet. Das Kind erhielt einen Punkt, wenn es die Regel kennt, einen zweiten, wenn es sich selbst eine negative Emotion zuschreibt und einen dritten Punkt, wenn es die Emotion adäquat (deontologisch oder empathisch) begründet. Die Punkte werden über die Geschichten hinweg addiert, woraus ein Gesamtscore entsteht, der zwischen 0 und 12 liegen kann. Man spricht dann von moralischer Motivstärke.

Alternative/ambivalente Emotionen

Die Antworten zur Frage, ob sich das Kind vorstellen könnte, neben der erstgenannten Emotion eine andere zu fühlen, wurden über die vier Geschichten ausgezählt. In einem ersten Schritt wurde berechnet, wie oft die Kinder überhaupt von einer zu einer anderen Emotion wechselten. Dabei sind nur die Wechsel mit einem Qualitätsunterschied von Relevanz. Weniger ausschlaggebend sind Wechsel mit einem Intensitätsunterschied, was beispielsweise von einem sehr guten zu einem eher guten Gefühl bedeutet. Durch dieses Auszählen ergeben sich Werte von 1 bis 4 für den Wechsel von einer adäquaten zu einer inadäquaten Emotion und Werte von 1 bis 4 für den Wechsel von einer inadäquaten zu einer adäquaten Emotion. Wenn der Wert 4 erreicht wird, erwähnten die Kinder bei allen vier Moralgeschichten ambivalente Gefühle. Zusätzlich wurde im Anschluss eine Variable für ambivalente Gefühle gebildet, indem man die Wechsel addierte, wenn sie auch adäquat begründet wurden. Die ergab wieder Werte von 1 bis 4.

3.3.2 ERFASSUNG DES SOZIALVERHALTENS

Die Erhebung des Verhaltens beruht auf dem Social Behavior Questionnaire (SBQ) von Tremblay und Mitarbeitern (1991). Einerseits stammen die Daten dieser Untersuchung aus dem Fragebogen, den die Lehrpersonen für jedes einzelne Kind ausfüllten, andererseits aus einem Selbstberichtinstrument, das zum Kinderinterview gehörte. In die vorliegende Untersuchung werden die jeweiligen Daten der beiden Erhebungen unabhängig voneinander eingehen. Deshalb werden die beiden Instrumente einzeln vorgestellt.

Fremdeinschätzung im Lehrerfragebogen

Die Fragen des Lehrerfragebogens wurden aus dem Original (SBQ) übernommen, übersetzt und angepasst. Die 42 Items lassen sich in zehn verschiedene Skalen des Verhaltens einteilen. Für die vorliegende Untersuchung sind nur die folgenden 5 Kategorien des Sozialverhaltens relevant. Ein jeweiliges Beispielitem soll der Veranschaulichung dienen.

- a) indirekte Aggression: *Wenn es auf ein Kind wütend ist, bringt es andere dazu, dieses auszuschliessen.*
- b) physische Aggression: *Es greift andere Kinder körperlich an.*
- c) proaktive Aggression: *Es veranlasst andere Kinder, ein bestimmtes Kind zu plagen.*
- d) reaktive Aggression: *Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht.*
- e) prosoziales Verhalten: *Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.*

Die fünf Kategorien Ängstlichkeit, Depression, Hyperaktivität, Unaufmerksamkeit und nicht-aggressives Problemverhalten fallen für die aktuelle Untersuchung weg. Es bleiben für die Untersuchung 22 Items übrig. Die Items wurden mit einer 5-Likert-Skala gestellt: „nie“, „selten“, „manchmal“, „oft“, „sehr oft“. Die vollständige Skala findet sich im Anhang B-1. Die ermittelten Werte für die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der einzelnen Verhaltensbereiche sind in Tabelle 5 ersichtlich.

Tabelle 5: Kennwerte für die Skalen des SBQ (Lehrerfragebogen)

| Skala | Anzahl Items | Wertebereiche | M | SD | Alpha |
|-----------------------|---------------------|----------------------|----------|-----------|--------------|
| indirekte Aggression | 3 | 1-5 | 1.66 | .85 | .94 |
| physische Aggression | 6 | 1-5 | 1.36 | .57 | .88 |
| proaktive Aggression | 3 | 1-5 | 1.45 | .69 | .88 |
| reaktive Aggression | 3 | 1-5 | 1.89 | .93 | .93 |
| prosoziales Verhalten | 7 | 1-5 | 3.27 | .82 | .92 |

Die Werte der internen Konsistenz fallen über alle Skalen hinweg gut aus. Ursächlich für die konsistenten Werte ist die gruppierte Befragung der einzelnen Bereiche. Die Items zur Skala indirekte Aggression beispielsweise wurden jeweils nacheinander gestellt.

Die Trennschärfen der Items der fünf Skalen bewegen sich zwischen $rit = .36$ und $rit = .89$, was für Forschungszwecke als akzeptabel bis gut bezeichnet werden kann.

Selbsteinschätzung im Kinderinterview

Für das Projekt wurde ein Instrument namens Tom & Tina - Spiel konzipiert, um das Sozialverhalten von Primarschulkindern zu messen. Es basiert auf dem SBQ (Tremblay et al., 1991) und wurde so angepasst, dass es ein Kind alleine und somit anonym am Computer durchführen kann.

Das Design stammt aus einer Untersuchung mit Jugendlichen (Smolla, Valla, Bergeron, Berthiaume & St. Georges, 2004). Während andere Messungen mit Jugendlichen oder Kindern aufgrund der missverständlichen Fragestellungen, Konzentrationsschwierigkeiten oder absichtlichem Widerstand vor allem tiefe Werte erhielten, scheinen mit durch Bilder unterstützten Selbstberichten sehr verlässliche Ergebnisse zu resultieren. Im Vergleich zu standardisierten Interviews fanden diese Forscher sehr hohe Reliabilitätswerte (.81 bis .89). Sie führten diese Werte auf die Art der Erfassung zurück. Jugendliche profitieren von bildhaft illustrierten, einfach gestellten Fragen. Deshalb wurde das Design von Smolla und Mitautoren (2004) übernommen.

Das Instrument besteht aus einer Reihe von Zeichnungen, die ein spezifisches Problemverhalten oder ein prosoziales Verhalten zeigen. Auf jeder Zeichnung ist ein Kind farblich hervorgehoben. Vor Beginn des Spiels wird dem Kind die Bedienung des Computers erklärt und erzählt, dass das hervorgehobene Kind im Bild, je nach Geschlecht des Interviewkindes, Tom oder Tina sei. Die zur Zeichnung passenden Fragen entsprechen den 37 Items des SBQ und werden automatisch vom Computer in Dialekt vorgesprochen (z.B. „Ginggsch oder schlasch du amigs anderi Chind, so wie Tom/Tina?“). Auf dem Bildschirm erscheinen je ein „Ja“- und ein „Nein“-Antwortknopf, auf welchen das Kind selbständig klicken kann.

Die 37 Fragen können in dieselben fünf Kategorien des Lehrerfragebogens eingeteilt werden und entsprechen jeweils einem Item des Fragebogens. In den Skalen des Kinderinstrumentes kommen zusätzlich Items dazu, die sich auf spezifisches Verhalten zuhause beziehen (z.B. „Lügst du manchmal deine Eltern an, wenn du etwas angestellt hast?“). Im Gegensatz zu der 5 Likert Skala der Lehrpersonenbefragung konnte das Kind nur dichotom, mit Ja oder Nein, antworten. Die gesamte Skala findet sich sowohl hochdeutsch ausformuliert als auch in der Schweizerdeutschen Version in Anhang B-3. Die ermittelten Werte für die interne Konsistenz (Cronbach's Alpha) der einzelnen Verhaltensbereiche sind in Tabelle 6 ersichtlich.

Die Kennwerte der Skalen des Kinderinstrumentes zur internen Konsistenz fallen im Gegensatz zu den Items des Lehrerfragebogens schlechter aus. Sie können aber insofern als befriedigend betrachtet werden, da es Daten aus Selbstberichten von Kindern sind und nur zwei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung standen. Zu-

dem wurden die Items über die verschiedenen Skalen hinweg randomisiert präsentiert.

Tabelle 6: Kennwerte für die Skalen des SBQ (Kinderinterview)

| Skala | Anzahl Items | Wertebereiche | <i>M</i> | <i>SD</i> | Alpha |
|-----------------------|--------------|---------------|----------|-----------|-------|
| indirekte Aggression | 5 | 1-2 | .11 | .18 | .55 |
| physische Aggression | 7 | 1-2 | .10 | .16 | .63 |
| proaktive Aggression | 3 | 1-2 | .06 | .15 | .42 |
| reaktive Aggression | 3 | 1-2 | .28 | .32 | .51 |
| prosoziales Verhalten | 10 | 1-2 | .89 | .89 | .60 |

Auf Itemebene bewegen sich die Trennschärfen der fünf Skalen zwischen $r_{it} = .19$ und $r_{it} = .49$. Diese niedrigen bis mittleren Trennschärfen hängen ebenso mit dem Alter der Probanden und dem Aufbau des Instrumentes zusammen.

3.3.2.1 Datenaufbereitung

Die Daten des SBQ werden zum ersten als Skalenwerte (intervallskaliert) in die Analysen eingehen. Dabei wird jeweils die Selbst- von der Fremdeinschätzung getrennt ausgewertet. Um Extremgruppenvergleiche machen zu können, werden Extremgruppen anhand der Standardabweichung gebildet.

Extremgruppenbildung

Zur Differenzierung der Gruppen wurde eine Aufteilung anhand der Standardabweichung durchgeführt: Kinder, die eine Standardabweichung über dem Mittelwert lagen, wurden der Gruppe mit stärkerer Ausprägung eines Verhaltens zugeteilt, die übrigen Kinder der Gruppe mit einer niedrigeren bzw. normalen Ausprägung. Nach dieser Einteilung sehen die Häufigkeiten wie folgt aus (Tab. 7 & 8).

Tabelle 7: Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nach Mittelwert plus 1 Standardabweichung (Lehrerfragebogen)

| Skala | hoch | | niedrig | |
|-----------------------|----------|------|----------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| indirekte Aggression | 172 | 15.8 | 905 | 83.3 |
| physische Aggression | 160 | 14.7 | 926 | 85.3 |
| proaktive Aggression | 143 | 13.2 | 941 | 86.6 |
| reaktive Aggression | 181 | 16.7 | 899 | 83.2 |
| prosoziales Verhalten | 193 | 17.8 | 893 | 82.2 |

Bei der Selbsteinschätzung konnte für die Skala zum prosozialem Verhalten keine Extremgruppe gebildet werden, da die Verteilung der Werte extrem rechtssteil ist. Der Mittelwert liegt weniger als eine Standardabweichung vom Maximalwert entfernt, was mit der dichotomen Befragung zusammenhängt.

Tabelle 8: Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nach Mittelwert plus 1 Standardabweichung (Kinderinterview)

| Skala | stark | | niedrig | |
|----------------------|----------|------|----------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| indirekte Aggression | 114 | 10.5 | 972 | 89.5 |
| physische Aggression | 173 | 15.9 | 913 | 84.1 |
| proaktive Aggression | 147 | 13.5 | 939 | 86.5 |
| reaktive Aggression | 257 | 23.7 | 829 | 76.3 |

3.3.3 MESSUNG DER BELIEBTHEIT / PEER STATUS

Die Beliebtheit der Kinder (Peer Preference) und der Peer Status in einer Schulklasse wurde mittels Peer Nominationen erfasst (Coie & Dodge, 1983). Den Kindern wurde eine Instruktion (Anhang C-1) gegeben und ein Bus mit sechs Fenstern vorgelegt (Anhang C-2), der den folgenden Inhalt illustrieren sollte. „Du gehst auf eine Reise und darfst so viele Kinder aus deiner Klasse mitnehmen, wie es Plätze hat.“ Die Interviewerin fragte dann nach den Namen der Kinder, die das Kind auf die Reise mitnehmen würde. Den Kindern wurden Stoffsticker mit Mädchen- und Jungengesichter hingelegt, die sie jeweils mit der Nennung des Namens ins Fenster des Busses setzen konnten. Diese Nennungen wurden als positive Nennungen (PN) erfasst. Im Anschluss wurde das Kind gefragt, ob es auch Klassenkameraden gäbe, die es sicher nicht auf die Reise mitnehmen wolle. Diese Nennungen wurden als negative Nominationen (NN) bewertet. Der Vorteil von negativen Nennungen ist die Möglichkeit, neben von Gleichaltrigen passiv vernachlässigten die aktiv zurückgewiesenen zu erfassen.

Bei jenen Kindern, die zwischen der ersten und zweiten Erhebungswelle die Klasse gewechselt hatten und somit während der 2. Erfassung keine studienzugehörigen Klassen besuchten (Einzelbefragung), wurde dieses Instrument weggelassen. 1308 Kinder wurden schliesslich mit diesem Instrument befragt. Bei 213 Kindern war aber der Anteil an Klassenkameraden ($n < 10$) zu klein, so dass keine saubere Messung möglich war. Diese Kinder wurden aus der Stichprobe genommen.

3.3.3.1 Datenaufbereitung

Für die weiteren Analysen wurde jedem Kind ein Total der PN und ein Total der NN zugeordnet. Diese Scores reflektieren, wie oft ein Kind als beliebt, wie oft als unbeliebt bewertet wurde. Die Behandlung der einzelnen Nennungen war unabhängig von der Reihenfolge gleichwertig. Die Anzahl der PN und NN wurden für jede Klasse einzeln z-standardisiert, um die unterschiedlichen Klassengrößen zu berücksichtigen. Der Gesamtwert der PN entspricht der Beliebtheit (Popularity) eines Kindes, der Gesamtwert der NN entspricht der Zurückweisung (Rejection).

Aus diesen aufsummierten Nominationen wurde ein Gesamtscore der sozialen Beliebtheit (Social Preference = SP) berechnet, in dem man die negativen Nennungen von den positiven Nennungen subtrahierte ($SP = PN - NN$). Zusätzlich wurde ein Gesamtscore des sozialen Einflusses (Social impact = SI) berechnet, indem man die negativen Nennungen und die positiven Nennungen addierte ($SI = PN + NN$). Aus diesen Konstrukten lassen sich 5 Typen des sozialen Status definieren (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982): a) Die *beliebte* Gruppe (popular) besteht aus Kindern, deren soziale Beliebtheit (SP) grösser als 1, deren Score der PN grösser als 0 und deren Score der NN kleiner als 0 ist. b) Die *kontroverse* Gruppe (controversial) besteht aus Kindern, deren sozialer Einfluss (SI) grösser als 1 ist, und deren Score der PN und der NN grösser als 0 sind. c) Die *durchschnittliche* Gruppe (average) besteht aus Kindern, deren soziale Beliebtheit (SP) zwischen -0.5 und 0.5 liegt. d) Die *vernachlässigte* Gruppe (neglected) besteht aus Kindern, deren sozialer Einfluss (SI) kleiner als -1 und deren Score der PN und der NN kleiner als 0 sind. e) Die *zurückgewiesene* Gruppe (rejected) besteht aus Kindern, deren soziale Beliebtheit (SP) kleiner als -1, deren Score der NN grösser als 0 und deren Score der PN kleiner als 0 ist. In der Tabelle 9 sind die absoluten Häufigkeiten und prozentualen Zahlen der einzelnen Kategorien dargestellt. 146 Kinder konnten keiner Kategorie zugeteilt werden. Die Zuteilung zu den Kategorien wurde unabhängig vom Geschlecht des Kindes gemacht.

Tabelle 9: Absolute Häufigkeiten und Prozentsätze der Zugehörigkeit zu einer Kategorie des Peer Status

| Kategorie | <i>n</i> | % |
|------------------|----------|------|
| beliebt | 275 | 25.3 |
| kontrovers | 70 | 6.4 |
| durchschnittlich | 187 | 17.2 |
| vernachlässigt | 180 | 16.6 |
| zurückgewiesen | 228 | 21.0 |
| | 940 | 86.6 |
| keine Kategorie | 146 | 13.4 |
| Total | 1086 | 100 |

3.3.4 KONTROLLVARIABLEN

Zusätzlich zu den oben beschriebenen Konstrukten werden andere erfasste Variablen als Kontrollvariablen in die Auswertung genommen. Sie sollen hier kurz beschrieben werden.

Sprachfähigkeit

In Anlehnung an eine Untersuchung von Dunn und anderen (1995) werden die sprachlichen Fertigkeiten der Kinder kontrolliert. In jener Studie wurde ein Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und der moralischen Sensibilität gefunden.

Die Interviewerinnen füllten in Anschluss an das Kinderinterview einen Beobachtungsbogen aus, der neben der Beurteilung der Qualität des Settings Charakteristiken des Kindes erfasste. Unter anderem wurde die passive Sprachfähigkeit (Verständnis) und aktive Sprachfähigkeit (Ausdrucksweise) erhoben. Für die Beantwortung standen 5 Stufen von 1 (sehr gut) bis 5 (sehr schlecht) zur Verfügung.

Die Korrelation der beiden Items ist hoch signifikant ($r = .76$, $p < .01$). Deshalb werden die Werte der passiven und aktiven Sprachfähigkeit zu einem Wert der Sprachfähigkeit zusammengefasst, indem das Mittel der Antworten gebildet wird. Es resultiert eine rechtssteile Verteilung mit Werten zwischen 1 (geringe Sprachfähigkeit) und 5 (gute Sprachfähigkeit) ($M = 4.3$; $SD = .75$).

Soziale Erwünschtheit

Bei solchen Befragungen spielen Antwortverzerrungen aus motivationalen Gründen eine grosse Rolle. Bereits achtjährige Kinder können antizipieren, welche Antworten beim Interviewer einen guten Eindruck machen oder zumindest den schlechten Ein-

druck vermeiden (Walsh, Tomlinson-Keasey & Klieger, 1974). Um solche Verzerrungen zu verhindern wurde die soziale Erwünschtheit mit einem Social desirability Score erhoben, der vom z-proso Forschungsteam entwickelt wurde.

Dieses Instrument besteht aus 11 Items, wobei drei davon Fülleritems sind, damit keine Antworttendenzen entstehen. Die anderen acht Items sind so formuliert, dass die sozial erwünschte Antwort die nahe liegende ist. Es stehen die Antwortmöglichkeiten ‚Ja‘ und ‚Nein‘ zur Verfügung. Wenn die Kinder mit Ja antworten, was eine sozial erwünschte Antwort bedeutet, wird nochmals nachgefragt, ob sie sich auch ganz sicher seien. Daraus entsteht eine 3 Likertskala: 1 = Ja, 2 = Nein nach Nachfrage, 3 = spontanes Nein. Die Werte wurden umcodiert ($1 = 3$), damit die Interpretation übersichtlicher wird und danach gemittelt, wobei ein Gesamtwert zwischen 1 und 3 entstand. Je höher der Wert ist, desto höher ist die soziale Erwünschtheit. Die vollständige Skala findet sich in Anhang D. Folgende Items sollen die Skala veranschaulichen:

- a) „Du hast alle Kinder gerne, die du kennst.“
- b) „Du sagst allen Leuten immer nur die Wahrheit.“
- c) „Du spielst im Sommer gerne draussen.“ (Fülleritem)

Die interne Konsistenz der Skala (Cronbach's Alpha) beträgt .74, was als befriedigend bezeichnet werden kann. Die Trennschärfen der Items bewegen sich zwischen $r_{it} = .33$ und $r_{it} = .54$, was für Forschungszwecke als akzeptabel bis gut gilt.

3.4 STATISTISCHES VORGEHEN

Bevor die Ergebnisse dargelegt werden, werden die statistischen Analysen kurz vorgestellt. Dabei wird auf die Verfahren, deren Voraussetzungen und zum Schluss auf die für diese Untersuchung nötigen Teststärkenanalysen eingegangen.

3.4.1 ÜBERPRÜFUNG DER VORAUSSETZUNGEN FÜR MULTIVARIATE STATISTISCHE VERFAHREN

Multivariate statistische Verfahren erfordern statistische Grundvoraussetzungen. Die Daten wurden deshalb auf diese Grundvoraussetzungen überprüft.

Normalverteilung

Eine Voraussetzung der Varianzanalyse und der multiplen Regression ist die Normalverteilung der abhängigen Variable. Die Verteilungen aller Werte der einzelnen Instrumente wurden daher mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test mit einer Irrtums-

wahrscheinlichkeit von $p < .05$ auf Normalverteilung geprüft. Mit Ausnahme des Alters weichen alle Variablen signifikant von einer Normalverteilung ab. Dies war zu erwarten, denn die Variablen sind auch in der Population dieser Altersgruppe nicht normalverteilt. In gewissen Fällen werden deshalb nicht-parametrische Verfahren (z.B. Spearman's Rho für Korrelationen) eingesetzt.

Homogene Fehlervarianzen

Eine weitere Voraussetzung ist die Varianzhomogenität. Innerhalb der Stichprobe dürfen sich Varianzen nicht signifikant unterscheiden (Bortz, 1999). Die Varianzhomogenität wurde mit dem Levene Test überprüft. Es hat sich gezeigt, dass bei allen Variablen ausser bei der moralischen Motivstärke, den deontologischen Begründungen und den empathischen Begründungen Varianzhomogenität vorliegt.

Unabhängige Fehlerkomponenten

Für die Verwendung multivariater statistischer Verfahren wird weiter vorausgesetzt, dass „(...) die Beeinflussung eines Messwerts durch Störvariablen (Fehlereffekte) davon unabhängig sein muss, wie die übrigen Messwerte durch Störvariablen beeinflusst werden“ (Bortz, 1999, S. 275). Diese Voraussetzung ist erfüllt, denn die Untersuchungseinheiten wurden den Treatmentstufen zufällig zugeordnet.

3.4.2 ANALYSEVERFAHREN

In diesem Unterkapitel sollen die verschiedenen Analyseverfahren zur Überprüfung der Hypothesen erläutert werden.

Beschreibende Ergebnisse

Die deskriptiven Analysen zu Beginn der Auswertungen sollen die Art der Daten und Werte aufzeigen. Zur Veranschaulichung werden dabei vor allem statistische Kennwerte wie Mittelwert und Standardabweichung oder prozentuale Häufigkeiten aufgelistet. Es werden auch erste Analysen durchgeführt, um Geschlechts- Alters- oder Effekte anderer Kontrollvariablen in Bezug zu den einzelnen Konstrukten zu belegen bzw. zu widerlegen.

Hypothesen H1 bis H6

Die Zusammenhangshypothesen (1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b, 4a, 5a und 6a) werden in einem ersten Schritt mit Korrelationen nach Spearman's Rho überprüft. Es wird mit diesem nicht-parametrischen Verfahren gerechnet, weil die Werte signifikant von einer Normalverteilung abweichen (Kap. 3.4.1). Da die Hypothesen gerichtet sind,

wird einseitig und mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .05$ getestet. Wenn das Signifikanzniveau sogar unter $p < .01$ liegt, wird es im Ergebnisteil so beschrieben. Ergänzend werden die Unterschiedshypothesen (4b, 5b und 6b) mittels ANOVA mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .05$ auf Signifikanz überprüft.

Um Einflüsse von Drittvariablen bei der Einschätzung des Sozialverhaltens zu kontrollieren, werden einerseits Partialkorrelationen, andererseits hierarchische Regressionsanalysen gerechnet. Bei den hierarchischen Regressionen wird in einem ersten Schritt das Alter aufgenommen, in einem zweiten die Sprachfähigkeit, weil sie Einfluss auf die Variablen haben können. Um sozial erwünschtes Antworten zu kontrollieren, werden die Werte des Instrumentes zur sozialen Erwünschtheit einbezogen. Zum Schluss wird die eigentliche Prädiktorvariable hinzugefügt, wobei es sich um Variablen der Moralentwicklung handelt. Die Multikollinearität wird anhand der Toleranzwerte und VIF-Werte überprüft. Wenn die Toleranzwerte über .01 und die VIF Werte unter 10 liegen, kann davon ausgegangen werden, dass keine Multikollinearität vorliegt (Bortz, 1999).

Hypothese 7: Mediation

Für die Hypothese 7 soll das Sozialverhalten als Mediatorvariable der unabhängigen Variable moralische Motivstärke und der abhängigen Variable Beliebtheit in der Schulklasse überprüft werden. In Anlehnung an Baron and Kenny (1986) müssen für eine solche Analyse verschiedene Voraussetzungen gegeben sein, damit eine Mediation überhaupt in Frage kommt. Das folgende Modell (Abb. 1) soll die H7 veranschaulichen:

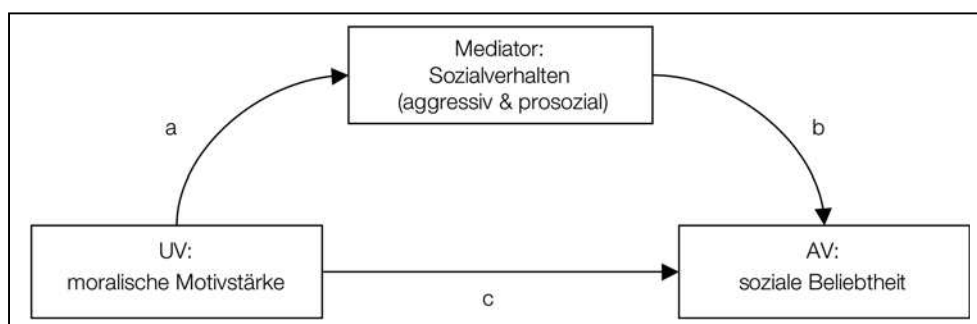


Abbildung 1. Mediationsmodell zur Hypothese 7

Die Voraussetzungen für eine solche Mediation können in drei verschiedene Schritte aufgeteilt werden (Baron & Kenny, 1986). Die unabhängige Variable muss signifikant mit dem Mediator zusammenhängen (Pfad a). Im vorliegenden Modell müssen folglich Unterschiede in der moralischen Motivstärke Unterschiede des Sozialverhaltens vorhersagen können. Die zweite Voraussetzung betrifft den Zusammenhang zwi-

schen dem Mediator und der abhängigen Variable (Pfad b). Unterschiede im Sozialverhalten sollen Unterschiede der sozialen Beliebtheit in einer Schulklasse erklären. Drittens wird für die Mediation vorausgesetzt, dass der vorausgehende Zusammenhang zwischen der UV und der AV unter Kontrolle der Pfade a und b nicht weiter bedeutsam ist (Pfad c). Die moralische Motivstärke soll daher mit der sozialen Beliebtheit zusammenhängen. Werden die Pfade a und b aber kontrolliert, so soll sich der Zusammenhang verringern. Keine Mediation kann gerechnet werden, wenn die Korrelationen nicht signifikant sind.

3.4.3 TESTSTÄRKENANALYSEN

Die Grösse der Stichprobe wird sich auf die Signifikanz der Ergebnisse auswirken, denn je grösser eine Stichprobe ist, desto grösser ist die Gefahr signifikante Resultate ohne praktische Relevanz zu erhalten (Cohen, 1990). Um die signifikanten Ergebnisse richtig interpretieren zu können, werden in dieser Untersuchung jeweils zusätzlich zu den inferenzstatistischen Berechnungen auch Teststärkenanalysen durchgeführt.

Einerseits kann man Post Hoc-Analysen ausführen. Sie berechnen die Teststärke anhand der gegebenen Stichprobengrösse, anhand des α -Fehlers und anhand der Effektgrösse. Je näher die Teststärke bei 1 liegt, desto eher kann ein signifikantes Resultat als praktisch bedeutsam interpretiert werden. Denn der Signifikanztest hat zugunsten einer spezifischen H1 entschieden, falls diese richtig ist.

Bei riesigen Stichproben kann auch eine Kompromiss-Analyse als Teststärkenanalyse eingesetzt werden (Erdfelder, Faul & Buchner, 1996). Weil das Stichprobenniveau meistens bereits gegeben und allenfalls suboptimal ist, sucht man einen Kompromiss zwischen einem möglichst kleinen α und einer möglichst grossen Teststärke ($1-\beta$). Erdfelder und Kollegen (1996) empfehlen dazu $\alpha = \beta = .003$. Dazu würde man die Effektgrösse berechnen. Wenn diese wenigstens ‚klein‘ ist, hat das Ergebnis praktische Bedeutsamkeit.

In der vorliegenden Untersuchung werden bei signifikanten Ergebnissen a-posteriori - Teststärkenanalysen mit Hilfe des Programms G*Power (Erdfelder et al., 1996) durchgeführt. Anhand der gegebenen Stichprobengrösse ($N = 1086$), der Effektgrösse und des Alpha Niveaus ($\alpha = .05$) werden die Werte der Teststärke berechnet. Dabei wird bei den Effektgrössen von Konventionen nach Cohen (1992) ausgegangen. Sie sind in der Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10: Indizes und Werte für kleine, mittlere und grosse Effekte in Abhängigkeit der Testanalyse (Cohen, 1992)

| Test | Effektgrösse | | |
|----------------------|--------------|--------|-------|
| | klein | mittel | gross |
| Korrelationen | .10 | .30 | .50 |
| Chi ² | .10 | .30 | .50 |
| ANOVA | .10 | .25 | .40 |
| Multiple Korrelation | .02 | .15 | .35 |

Liegt der Wert der Teststärke über .80 (Cohen, 1992), so werden signifikante Resultate als praktisch relevant bezeichnet.

4 ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung berichtet. Zunächst werden die Resultate anfänglicher Analysen vorgestellt. Dazu gehören deskriptive Daten und erste Analysen, die aber unabhängig von den Hypothesen durchgeführt wurden. Im Anschluss werden die Ergebnisse zu den Hypothesen erörtert. Dazu wurden jeweils verschiedene Analysen gerechnet, je nach Aufbau der Variablen.

4.1 DESKRIPTIVE BEFUNDE UND ERSTE ANALYSEN

Die einzelnen Variablen werden in den folgenden Unterkapiteln, jeweils dem Instrument zugeordnet, beschreibend dargestellt. Dies soll veranschaulichen, wie die grundlegenden Daten der weitergehenden Auswertungen aussehen.

4.1.1 MORALGESCHICHTEN

Das Instrument zu den Moralgeschichten enthält sehr viele verschiedene Daten. Um ein detaillierteres Bild zu erhalten, werden die Daten aufgegliedert und beschrieben. Es wird immer mit der reduzierten Stichprobe gerechnet, da keine Unterschiede nach dem Wegnehmen einiger Kinderinterviews aufgetreten sind.

Regel- und Regelbegründungen

Der durchschnittliche Anteil an Regel treuen Antworten beläuft sich über die vier Geschichten hinweg auf 98,8% (Tab. 11). Vergleicht man die Antworten über die vier Geschichten hinweg, so resultiert ein signifikanter Unterschied (Cochran's Q= 41.46; $p < .01$). Die beiden Geschichten Schikanieren und Auslachen werden signifikant häufiger für nicht zulässig gehalten im Vergleich zu den Geschichten Helfen und Teilen.

Tabelle 11: Absolute Zahlen und Prozentsatz der Antworten JA bzw. NEIN zur Regelkenntnis zu den einzelnen Geschichten

| Antwort | Teilen | | Schikanieren | | Auslachen | | Helfen | |
|---------|----------|------|--------------|------|-----------|------|----------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| ja | 26 | 2.4 | 2 | .2 | 1 | .1 | 1064 | 98.0 |
| nein | 1058 | 97.4 | 1083 | 99.7 | 1085 | 99.9 | 22 | 2.0 |

In ihren Begründungen zu der Gültigkeit dieser vorgelegten Normen benennen nur sehr wenige Kinder sanktionsorientierte Antworten (maximal 5.2% beim Schikanieren). Etwas mehr als die Hälfte der Kinder (durchschnittlich 59.7% über die Geschichten ‚Teilen‘, ‚Schikanieren‘ und ‚Auslachen‘ hinweg) begründen die Regeln normativ bzw. deontologisch. Ein Teil der Kinder bezieht sich bei diesen drei Geschichten auf die Bedürfnisse und Konsequenzen für das Opfer (durchschnittlich 27.3%). Ein anderes Bild zeigt hingegen die Geschichte des Helfens. Dort begründen 44.1% empathisch und opferorientiert. Dafür geben nur 28.2% deontologische Begründungen. Eine beträchtliche Anzahl (23.5%) konnte die Antworten zur Gültigkeit der Norm ‚Helfen‘ nur unpassend oder undifferenziert begründen. Die folgende Abbildung 2 soll die Ergebnisse graphisch aufzeigen.

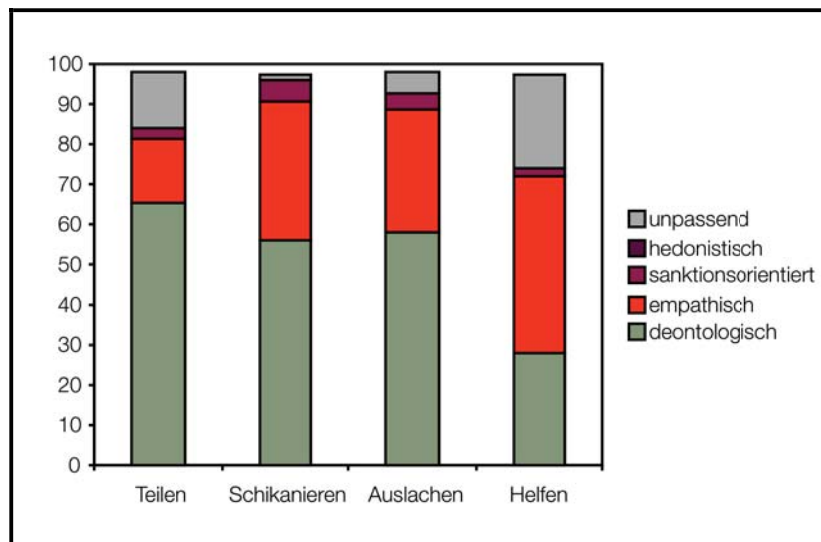


Abbildung 2. Häufigkeiten (%) der Kinder, die die Normen für gültig erachten und begründen

Die genauen absoluten Zahlen und Prozentsätze der Regelbegründungen, die nach dem ersten Kodierungssystem kategorisiert (Kap. 3.3.1.1) wurden, können dem Anhang E-1 entnommen werden.

Emotionsattributionen

Durchschnittlich schrieben sich 89.8% der Kinder negative Emotionen zu, nur 9.2% Kinder attribuierten sich selbst positive Emotionen (Tab. 12).

Für die weitergehenden Analysen werden die Emotionsattributionen über alle Geschichten hinweg zu einem Gesamtscore zusammengefasst (Kap. 3.3.1.3). Dieser bildet sich aus der gemittelten Summe der Emotionsattributionen über die vier Geschichten hinweg. Es entstehen Werte zwischen 1 (viele positive Emotionen) und 4

(viele negative Emotionen) ($M = 3.41$; $SD = .49$). Die genauen absoluten Zahlen und Prozentsätze der Selbstattributionen können dem Anhang E-2 entnommen werden.

Tabelle 12: Absolute Zahlen und Prozentsätze der Emotionszuschreibungen⁴

| Antwort | Teilen | | Schikanieren | | Auslachen | | Helfen | | Ø |
|---------------|--------|------|--------------|------|-----------|------|--------|------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | |
| sehr gut | 50 | 4.6 | 31 | 2.9 | 26 | 2.4 | 25 | 2.3 | 3.1 |
| eher gut | 80 | 7.4 | 67 | 6.2 | 76 | 7.0 | 48 | 4.4 | 6.3 |
| eher schlecht | 466 | 42.9 | 373 | 34.3 | 450 | 41.4 | 276 | 25.4 | 36.0 |
| sehr schlecht | 480 | 44.2 | 605 | 55.7 | 519 | 47.8 | 731 | 67.3 | 53.8 |

Emotionsbegründungen

Die meisten Kinder benannten in den Begründungen zu den negativen Emotionen (Abb. 3) deontologische Gründe (durchschnittlich über die drei Geschichten Teilen, Schikanieren und Auslachen hinweg 47.5%).

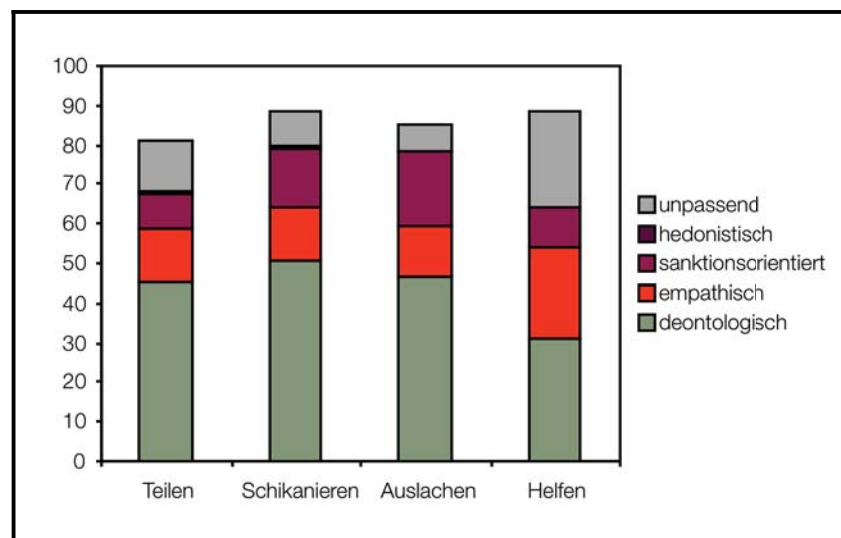


Abbildung 3. Häufigkeiten (%) der Art der Begründungen der negativen Emotionsattributionen zum Selbst.

Die Emotionsattributionen beim Helfen wurden nur noch von 31.1% der Kinder deontologisch begründet. Durchschnittlich benannten 13.3% der Kinder empathische und opferorientierte Begründungen für eine negative Emotion in den Geschichten Teilen, Schikanieren und Auslachen. Beim Helfen waren es 23.1%, die empathisch

⁴ Die Antworten zur Geschichte des Helfens wurden umgepolt, damit die Vergleichbarkeit besser zu ermöglichen ist (sehr gut => sehr schlecht; eher gut => eher schlecht; eher schlecht => eher gut; sehr schlecht => sehr gut).

begründeten. Sanktions- oder autoritätsorientierte Begründungen wurden von maximal 18.8% Kindern (bei der Geschichte Auslachen) gegeben.

Die Begründungen der positiven Emotionszuschreibungen (Abb. 4) beim Teilen, Schikanieren und Auslachen bzw. der negativen beim Helfen zeigen ein anderes Bild. Die positiven Emotionsattributionen (9.2% aller Emotionsattributionen) wurden meistens hedonistisch begründet. Davon grenzt sich wieder die Geschichte Helfen ab. Keine negative Emotionsattribution wurde hedonistisch begründet. Die genauen absoluten Zahlen und Prozentsätze der Begründungen der Emotionen können dem Anhang E-2 entnommen werden.

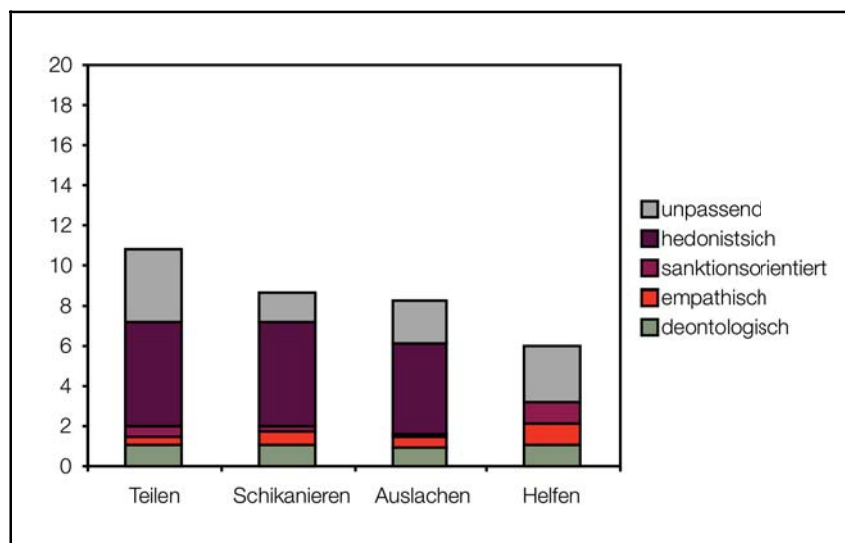


Abbildung 4. Häufigkeiten (%) der Art der Begründungen der positiven Emotionsattributionen zum Selbst.

Moralische Motivstärke

Die Regelkenntnis, die Selbstattributionen und die Emotionsbegründungen wurden zur moralischen Motivstärke zusammengefasst. Die Abbildung 5 zeigt die Verteilung der moralischen Motivstärke aller Versuchspersonen. Die Verteilung wurde mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = .01$ auf eine Normalverteilung überprüft. Wie die Abbildung zeigt, weichen die Werte signifikant ($p < .01$) von der Normalverteilung ab, was bei diesem Konstrukt zu erwarten ist.

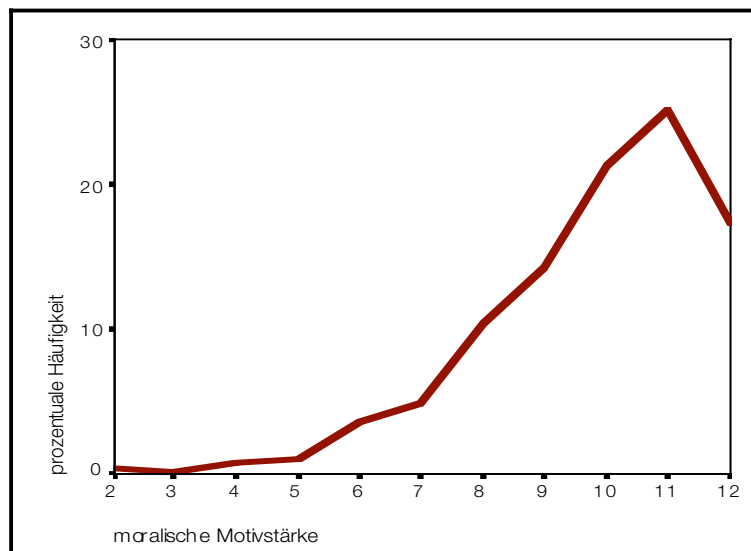


Abbildung 5. Verteilung der prozentualen Häufigkeiten der Werte der moralischen Motivstärke

Frage nach einem qualitativen Emotionswechsel

Durchschnittlich gaben 17.4 % der Kinder an, dass sie sich vorstellen könnten, auch eine andere Emotion zu fühlen (Tab. 13). Davon wechselten aber nur 9.4% die Qualität der Emotion. Diese Emotionswechsel können in zwei verschiedene Arten unterteilt werden. Am meisten Kinder (durchschnittlich 4.9%) wechselten von einer negativen Emotion zu einer positiven Emotion, was von einer adäquaten zu einer nicht adäquaten Emotion bedeutet⁵. Eine negative Emotion als Alternative zu einer positiven Emotion wählten ein kleinerer Teil (durchschnittlich 3.6%). Weniger wichtig sind die Emotionswechsel, bei denen sich nur die Stärke der Intensität veränderte (beispielsweise von „sehr schlecht“ zu „eher schlecht“). Durchschnittlich waren es 7.8%, die entweder von einer positiven zu einer positiven oder von einer negativen zu einer negativen wechselten. Die genauen absoluten Zahlen und Prozentsätze der Frage zur alternativen Emotion können dem Anhang E-3 entnommen werden.

Betrachtet man die Anzahl der Emotionswechsel über die Geschichten hinweg, so nimmt sie signifikant ab (Cochran's Q = 66.7; $p < .01$). Je später eine Geschichte im Interview an der Reihe war, desto weniger Kinder konnten sich vorstellen, eine andere Emotion zu fühlen.

Für die weitergehenden Analysen werden die alternativen Emotionszuschreibungen nicht weiter verwendet. Keine Hypothesen wurden für diese Variablen formuliert.

⁵ Von einer adäquaten Emotion zu einer inadäquaten Emotion bedeutet für die Geschichte Helfen von einer positiven zu einer negativen Emotion. Dies wurde hier dazugezählt.

Tabelle 13: Absolute Zahlen und Prozentsatz der Emotionswechsel bei der Frage nach einer alternativen Emotion

| Emotionswechsel | Teilen | | Schikanieren | | Auslachen | | Helfen | |
|--------------------|----------|------|--------------|-----|-----------|-----|----------|-----|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| positiv zu negativ | 55 | 5.1 | 47 | 4.3 | 38 | 3.5 | 48 | 4.4 |
| negativ zu positiv | 93 | 8.6 | 58 | 5.3 | 60 | 5.5 | 14 | 1.3 |
| gesamt | 148 | 13.7 | 105 | 9.6 | 98 | 9.0 | 62 | 5.7 |

Anmerkungen: die Werte sind nach Art des Wechsels zusammengefasst, wobei positiv = ‚sehr gut‘ oder ‚eher gut‘, negativ = ‚sehr schlecht‘ oder ‚eher schlecht‘ bedeutet

Geschlecht

Einleitende Analysen haben gezeigt, dass sich Mädchen und Jungen weder bezüglich der Regelkenntnis noch bezüglich der Selbstattributionen unterscheiden. Ebenso treten keine Differenzen bei der moralischen Motivstärke oder der Frage nach einer alternativen Emotion auf.

Mädchen und Jungen unterscheiden sich aber auf der Ebene der Begründungen der Regelkenntnis und der Selbstattribution. Mädchen begründen signifikant häufiger moralisch, $F(1, 1084) = 4.43$, $p < .05$. Teilt man die moralischen Begründungen in deontologisch und empathisch auf, so resultiert nur ein signifikanter Unterschied bei den deontologischen Begründungen, $F(1, 1084) = 6.56$, $p < .05$. Mädchen begründen signifikant häufiger deontologisch als die Jungen. Betrachtet man die Begründungen der Regelkenntnis und der Selbstattribution getrennt, so entdeckt man nur signifikante Unterschiede bei den Regelbegründungen. Mädchen begründen eine Regel signifikant häufiger deontologisch, $F(1, 1084) = 6.21$, $p < .05$. Jungen formulieren signifikant häufiger unpassende Regelbegründungen, $F(1, 1084) = 5.63$, $p < .05$. Ebenso unterschiedlich ist die Anzahl hedonistischer Begründungen bei der Regelkenntnis, $F(1, 1084) = 4.68$, $p < .05$. Jungen begründen eine Regel signifikant häufiger hedonistisch.

4.1.1.1 Kontrollvariablen

Alter

Es wurden zwei Altersgruppen mittels eines Mediansplit gebildet. Kinder, die jünger als oder gleich 97.3 Monate alt waren, gehörten der jüngeren Gruppe an ($n = 543$). Kinder, die über dem Median lagen, gehörten zur älteren Gruppe ($n = 537$). Die Mittelwerte der Variablen Selbstattributionen, Begründungen und moralische Motivstärke wurden auf Unterschiede überprüft. Die jüngeren Kinder erreichten einen signifikant niedrigeren Selbstattributionswert ($F(1, 1078) = 5.20$; $p < .05$) und auch eine

signifikant niedrigere moralische Motivstärke ($F(1, 1078) = 4.71; p < .05$). Die beiden Altersgruppen unterschieden sich nicht bezüglich der moralischen und amoralischen Begründungen.

Soziale Erwünschtheit

Die Soziale Erwünschtheit korreliert signifikant mit der moralischen Motivstärke ($r = .111, p < .01$). Je stärker sozial erwünscht geantwortet wurde, desto höher ist die moralische Motivstärke.

Betrachtet man die Emotionsattributionen getrennt von deren Begründungen, so resultiert eine positive signifikante Korrelation mit dem Gesamtwert der Selbstattributionen ($r = .175, p < .01$). Ebenso korreliert sozial erwünschtes Antworten mit den Arten der Begründungen. Je höher die soziale Erwünschtheit eines Kindes war, desto häufiger begründeten sie empathisch ($r = .077, p < .05$), aber desto weniger begründeten sie sanktionsorientiert ($r = -.103, p < .01$) oder hedonistisch ($r = -.061, p < .05$).

Sprachfähigkeit

Die Sprachfähigkeit korreliert signifikant mit der moralischen Motivstärke ($r = .136, p < .01$). Der Mittelwert der Emotionszuschreibungen korreliert aber nicht signifikant mit der zusammengefassten (aktiv und passiv) Sprachfähigkeit.

Auf der Ebene der Begründungen resultiert bei den moralischen Begründungen ($r = .159, p < .01$) und bei den amoralischen Begründungen ($r = -.108, p < .01$) eine signifikante Korrelation. Je mehr moralisch und je weniger amoralisch begründet wurde, desto höher war die Sprachkompetenz. Teilt man die Begründungen in ihre Ursprungskategorien auf, so ergibt sich bei den deontologischen ($r = .173, p < .01$) und bei den unpassenden Begründungen ($r = -.162, p < .01$) eine signifikante Korrelation.

4.1.1.2 Teststärkenanalysen zu den Moraldaten

Um die Ergebnisse später auch interpretieren und die Signifikanz absichern zu können, wurden Post-hoc Teststärkenanalysen für die signifikanten Ergebnisse mittels G*Power gerechnet. In Tabelle 14 sind die Effektstärken und die Teststärken (Power) der einfaktoriellen Varianzanalysen dargestellt, die für die Geschlechtsunterschiede gerechnet wurden. Alle Geschlechtsunterschiede sind praktisch unbedeutsam, denn die Teststärken liegen im Bereich unter der praktischen Relevanz (.80).

Tabelle 14: Werte der Teststärkenanalysen (Geschlechtsunterschiede bezüglich Selbstattributiven)

| AV | M_1 | M_2 | σ | ε | $1-\beta$ |
|----------------------------------|-------|-------|----------|---------------|-----------|
| moralische Begründungen | 5.61 | 5.81 | 1.62 | .06 | .57 |
| deontologische Regelbegründungen | 1.96 | 2.14 | 1.19 | .08 | .70 |
| hedonistische Regelbegründungen | .01 | .00 | .09 | .05 | .48 |
| unpassende Regelbegründungen | .54 | .44 | .70 | .07 | .65 |

Anmerkungen: M_1 = Mittelwert der Werte der Jungen, M_2 = Mittelwert der Werte der Mädchen; ANOVA, $\alpha = .05$, $N = 1086$.

Bei den Korrelationen gilt der Korrelationskoeffizient als Mass für die Effektgrösse (Bortz, 1999). Deshalb wurde mittels G*Power anhand der Stichprobengrösse ($N = 1086$) und anhand des α -Niveaus ($\alpha = .05$) der Korrelationskoeffizient berechnet, bei dem sich noch eine Teststärke von .80 ergibt. Korrelationskoeffizienten, die über .076 liegen, können in dieser Untersuchung als noch praktisch relevant betrachtet werden.

4.1.2 SOZIALVERHALTEN

Bevor die verschiedenen Skalen des Sozialverhaltens mit Daten der Moralentwicklung in Verbindung gesetzt werden, sollen sie auf Effekte der verschiedenen Kontrollvariablen überprüft werden. Dabei werden die einzelnen Skalen der beiden unterschiedlichen Erhebungsmethoden jeweils mit dem Geschlecht und dem Alter auf Zusammenhänge überprüft. Die Einschätzung des eigenen Verhaltens wird zusätzlich mit der sozialen Erwünschtheit in Verbindung gesetzt.

Die beiden Erhebungsmethoden korrelieren miteinander im niedrigen Bereich ($r = .079$ bis $r = .246$; $p < .01$). Die Skalen der Lehrereinschätzung korrelieren aber untereinander hoch bis sehr hoch ($r = -.183$ bis $r = .759$; $p < .01$), die Korrelationen der Subskalen der Selbsteinschätzung liegen im niedrigen bis mittleren Bereich ($r = -.108$ bis $r = .39$; $p < .01$). Alle Korrelationen lassen sich in Anhang F-1 finden.

4.1.2.1 Fremdeinschätzung des Verhaltens

Geschlecht

Einfaktorielle Varianzanalysen haben gezeigt, dass sich Mädchen und Jungen bezüglich aller Skalen des SBQ signifikant voneinander unterscheiden. Die Mädchen erreichen höhere Mittelwerte bei den Skalen ‚indirekte Aggression‘ ($F(1, 1084) = 32.13$, $p < .01$), ‚proaktive Aggression‘ ($F(1, 1084) = 4.53$, $p < .05$) und ‚prosoziales Verhalten‘ ($F(1, 1084) = 101.46$, $p < .01$). Bei den Skalen ‚physische Aggression‘ ($F(1, 1084) =$

62.12, $p < .01$) und ‚reaktive Aggression‘ ($F(1, 1084) = 15.22$, $p < .01$) resultieren für die Jungen höhere Mittelwerte.

Betrachtet man die Extremgruppen der einzelnen Skalen so finden sich in den einzelnen Gruppen signifikant unterschiedlich häufig Mädchen wie Knaben. In Abbildung 6 sind die prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Extremgruppen dargestellt.

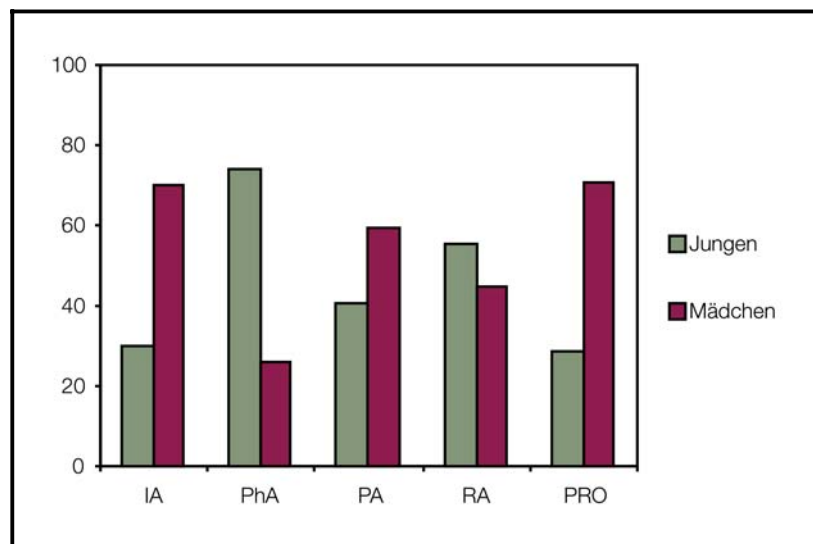


Abbildung 6. Prozentualer Anteil des Geschlechts in den Extremgruppen der Fremdeinschätzung (IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PRO = prosoziales Verhalten)

Alter

Die beiden am Median gesplitteten Altersgruppen unterschieden sich bezüglich keiner Skala der Fremdeinschätzung.

4.1.2.2 Selbsteinschätzung des Verhaltens

Geschlecht

Einfaktorielle Varianzanalysen haben gezeigt, dass sich Mädchen und Jungen bezüglich aller Skalen des SBQ ausser der Skala ‚indirekte Aggression‘ signifikant voneinander unterscheiden. Die Mädchen erreichen höhere Mittelwerte bei der Skala ‚prosoziales Verhalten‘ ($F(1, 1084) = 25.176$, $p < .01$). Bei den Skalen ‚physische Aggression‘ ($F(1, 1084) = 26.43$, $p < .01$), ‚proaktive Aggression‘ ($F(1, 1084) = 6.08$, $p < .05$) und ‚reaktive Aggression‘ ($F(1, 1084) = 5.57$, $p < .05$) resultieren für die Jungen höhere Mittelwerte.

Betrachtet man die Extremgruppen der einzelnen Skalen so finden sich in allen Gruppen ausser der Extremgruppe ‚indirekte Aggression‘ signifikant unterschiedlich

häufig Mädchen wie Knaben. In Abbildung 7 sind die prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Extremgruppen dargestellt.

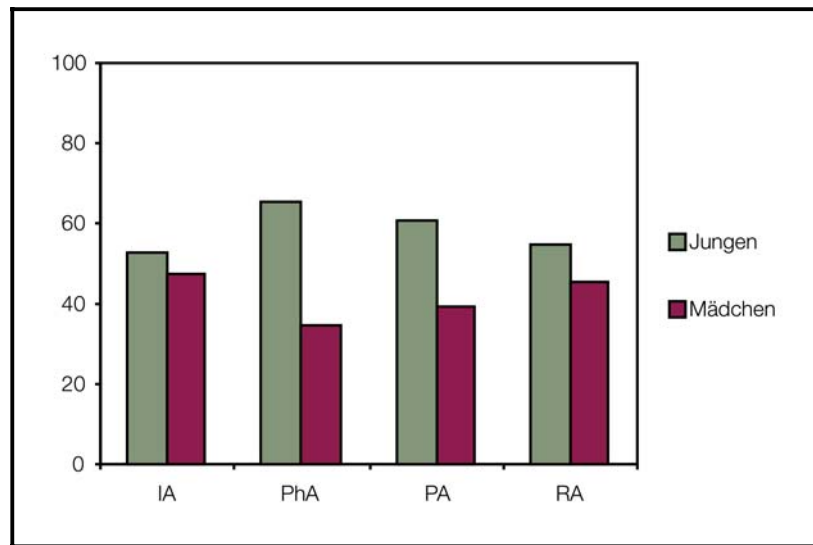


Abbildung 7. Prozentualer Anteil des Geschlechtes in den Extremgruppen der Selbsteinschätzung (IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression)

Alter

Die beiden am Median gesplitteten Altersgruppen unterschieden sich bezüglich keiner Skala der Selbsteinschätzung.

Soziale Erwünschtheit

Alle Skalen der Selbsteinschätzung korrelieren signifikant mit der sozialen Erwünschtheit. Je sozial erwünschter die Antworten der Kinder sind, desto geringer schätzen sie ihre indirekte Aggression ($r = -.073$, $p < .05$), ihre physische Aggression ($r = -.332$, $p < .01$), ihre proaktive Aggression ($r = -.147$, $p < .01$) und ihre reaktive Aggression ($r = -.392$, $p < .01$) ein, jedoch desto höher schätzen sie ihr prosoziales Verhalten ein ($r = .129$, $p < .01$).

Sprachfähigkeit

Die Sprachfähigkeit korreliert signifikant mit der Skala indirekte Aggression ($r = -.077$, $p < .05$). Die Skala des prosozialen Verhaltens korreliert ebenso signifikant mit der Sprachkompetenz ($r = .091$, $p < .01$).

4.1.2.3 Teststärkenanalysen zu den Daten des SBQ

Wiederum wurden für die signifikanten Ergebnisse Post-hoc Teststärkenanalysen mittels G*Power gerechnet. In Tabelle 15 sind die Effektstärken und die Teststärken

(Power) der einfaktoriellen Varianzanalysen dargestellt, die für die Geschlechtsunterschiede gerechnet wurden.

Tabelle 15: Werte der Teststärkenanalysen (Geschlechtsunterschiede bezüglich der Skalen des SBQ)

| Skala des SBQ | | M_1 | M_2 | σ | ϵ | $1-\beta$ |
|--------------------|-----------------------|-------|-------|----------|------------|-----------|
| Fremdeinschätzung | indirekte Aggression | 1.49 | 1.77 | .83 | .16 | .99 |
| | physische Aggression | 1.46 | 1.2 | .55 | .23 | 1.0 |
| | proaktive Aggression | 1.38 | 1.47 | .68 | .07 | .59 |
| | reaktive Aggression | 1.93 | 1.72 | .91 | .12 | .97 |
| | prosoziales Verhalten | 3.05 | 3.55 | .85 | .78 | 1.0 |
| Selbsteinschätzung | physische Aggression | .12 | .07 | .16 | .15 | .99 |
| | proaktive Aggression | .07 | .04 | .16 | .09 | .87 |
| | reaktive Aggression | .30 | .26 | .32 | .06 | .53 |
| | prosoziales Verhalten | .87 | .91 | .14 | .14 | .99 |

Anmerkungen: M_1 = Mittelwert der Werte der Jungen, M_2 = Mittelwert der Werte der Mädchen; ANOVA, $\alpha = .05$, $N = 1086$.

In dieser Untersuchung werden wieder die Korrelationskoeffizienten, die über .076 liegen, als noch praktisch relevant betrachtet.

4.1.3 PEER PREFERENCE UND PEER STATUS

Zur Übersicht sollen auch die Daten der Peer Nominationen vorerst einzeln und unabhängig von den anderen Instrumenten aufgezeigt und mit den Kontrollvariablen Geschlecht und Alter in Verbindung gesetzt werden.

4.1.3.1 Kontrollvariablen

Geschlecht

Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht bezüglich der sozialen Beliebtheit (SB), jedoch bezüglich des sozialen Einflusses, $F(1, 1084) = 39.76$, $p < .01$. Jungen werden signifikant häufiger von deren Mitschülern nominiert, sowohl bei der Beliebtheits- als auch bei der Unbeliebtheitserfassung. Dies wirkt sich signifikant auf die Geschlechtsverteilung des Peerstatus ‚vernachlässigt‘ aus. Mädchen sind signifikant häufiger in der vernachlässigten Gruppe vertreten, $\chi^2(4, N = 940) = 22.01$; $p < .01$. In allen anderen Gruppen des Peer Status ist das Geschlecht gleichverteilt.

Alter

Die beiden am Median gesplitteten Altersgruppen unterschieden sich nicht bezüglich der sozialen Beliebtheit. Die verschiedenen Gruppen des Peerstatus unterschieden sich altersmässig nicht.

4.1.3.2 Teststärkenanalysen zu den Daten der Peer Nominationen

Die signifikanten Resultate sollen einer Teststärkenanalyse mittels G*Power unterzogen werden. Für das signifikante Resultat der Varianzanalysen des sozialen Einflusses ergaben sich folgende Werte (Tab. 16).

Tabelle 16: Werte der Teststärkenanalysen (Geschlechtsunterschiede bezüglich des sozialen Einflusses)

| Konstrukt | M_1 | M_2 | σ | ϵ | $1-\beta$ |
|-------------------|-------|--------|----------|------------|-----------|
| sozialer Einfluss | .2127 | -.2080 | 1.12 | .21 | 1.00 |

Anmerkungen: M_1 = Mittelwert der Werte der Jungen, M_2 = Mittelwert der Werte der Mädchen; ANOVA, $\alpha = .05$, $N = 1086$.

Der signifikante Häufigkeitsunterschied betreffend des Geschlechts in der vernachlässigten Gruppe ist praktisch relevant. Die Teststärkenanalysen wurden anhand der Stichprobengrösse der Peer Status Gruppen ($n = 940$), anhand des Alpha-Niveaus ($\alpha = .05$) und anhand der erwarteten und ausgezählten proportionalen Häufigkeiten innerhalb der Zellen mittels G*Power berechnet. Die Effektstärke betrug .15, der Power des Tests lag bei .97 und somit über dem konventionellen Wert .80.

4.2 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN MORALISCHER MOTIVATION UND SOZIALVERHALTEN

Die folgenden Hauptergebnisse werden in der Reihenfolge der Hypothesen präsentiert. Die jeweiligen Haupthypothesen (Kap. 2.7.1) werden in einzelne Unterhypothesen und deren Ergebnisse aufgeteilt. In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse zu den Hypothesen 1 und 2 präsentiert. Es geht dabei um die Zusammenhänge zwischen moralischen Emotionsattributionen zum Selbst, deren Begründungen und dem Sozialverhalten.

4.2.1 MITTELWERT DER GEFÜHLSZUSCHREIBUNGEN UND SBQ

In einem ersten Schritt wurden die Daten der beiden Konstrukte moralische Selbstattributionen und Sozialverhalten mittels Spearman's Rho (1-seitig) auf Zu-

sammenhänge überprüft. In Bezug zu Hypothesen 1a und 1b wurde zuerst untersucht, ob Kinder, die sich selbst mehr positive Emotionen zuschreiben, stärker ausgeprägte aggressive Verhaltensweisen und weniger stark ausgeprägte prosoziale Verhaltensweisen zeigen. Diese Überprüfung wurde sowohl für das fremd eingeschätzte als auch das selbst eingeschätzte Verhalten durchgeführt.

4.2.1.1 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Fremdeinschätzung

Der Mittelwert der Selbstattributionen korreliert bei den fremd eingeschätzten Skalen des Sozialverhaltens mit der Skala ‚physische Aggression‘ ($r = .062$, $p < .05$) und der Skala ‚proaktive Aggression‘ ($r = .064$, $p < .05$). Je höher der Mittelwert der Emotionszuschreibungen ist, das heisst, je mehr negative Emotionen die Kinder sich selbst zuschreiben, desto höher ist der Wert der physischen Aggression und der proaktiven Aggression. Diese beiden Korrelationen gehen in die Gegenrichtung des erwarteten Zusammenhangs aus Hypothese 1a. Die Korrelationen sind aber praktisch unbedeutsam, da die Werte unter $r = .076$ liegen ($1-\beta = .80$).

Da sich Mädchen und Jungen bezüglich der Skalenwerte unterscheiden, wurden die korrelativen Zusammenhänge mit dem Mittelwert der Emotionszuschreibungen und der verschiedenen Skalen des Sozialverhaltens geschlechtergetrennt durchgeführt. Die Korrelationen sind in Tabelle 17 dargestellt. Da die Skalen der Fremdeinschätzung weder mit dem Alter oder mit der Sprachfähigkeit, noch mit der sozialen Erwünschtheit zusammenhängen (Kap. 4.1.2.1), können Einflüsse dieser Variablen auf die fremd eingeschätzten Skalen ausgeschlossen werden. Da aber die soziale Erwünschtheit mit dem Selbstattributionswert zusammenhängt, wird sie als Kontrollvariable eliminiert. Diese Korrelationen sind ebenso in Tabelle 17 dargestellt.

Tabelle 17: Koeffizienten der geschlechtergetrennten Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Lehrereinschätzung) und dem Mittelwert der Emotionszuschreibungen. In Klammern: Partialkorrelationen für Kontrollvariable soziale Erwünschtheit

| Skala des SBQ | MEAen: Mädchen | | MEAen: Jungen | |
|-----------------------|----------------|---------|---------------|---------|
| indirekte Aggression | -.007 | (-.013) | .096* | (.060) |
| physische Aggression | .015 | (-.018) | .136** | (.089*) |
| proaktive Aggression | .046 | (.023) | .078* | (.076*) |
| reaktive Aggression | -.028 | (-.029) | .077* | (.045) |
| prosoziales Verhalten | .014 | (.018) | .022 | (.028) |

Anmerkungen: MEAen = moralische Emotionsattributionen zum Selbst; *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), $n_{\text{Mädchen}} = 549$, $n_{\text{Jungen}} = 537$.

Die Teststärke hängt von der Stichprobengrösse ab (Bortz, 1999). Weil sich durch die geschlechtergetrennte Aufteilung die Stichprobengrösse jeweils verkleinert, müssen

neue Teststärkenanalysen gerechnet werden. Es kann nicht der Wert der Korrelationskoeffizienten für die Stichprobengrösse $N = 1086$ als Mass für die praktische Relevanz genommen werden. Deshalb wurde mittels G*Power anhand der Stichprobengrösse der Mädchen ($n_{\text{Mädchen}} = 549$) und der Jungen ($n_{\text{Jungen}} = 537$) und anhand des α -Niveaus ($\alpha = .05$) getrennt die Korrelationskoeffizienten berechnet, bei denen sich noch eine Teststärke von .80 ergibt. Korrelationskoeffizienten, die bei Mädchen über .106, bei Jungen über .107 liegen, können in dieser Untersuchung als noch praktisch relevant betrachtet werden.

Die geschlechtergetrennten Korrelationen zeigen, dass bei Mädchen keine Zusammenhänge zwischen dem Mittelwert der Selbstattributionen und den Skalen der Lehrereinschätzung bestehen. Bei Jungen besteht ein positiver Zusammenhang zwischen physischer Aggression und dem Mittelwert der Selbstattributionen ($r = .136$, $p < .01$). Je stärker physisch aggressiv ein Junge eingeschätzt wird, desto mehr negative Emotionen attribuiert er sich selbst. Dieser Zusammenhang widerlegt die Hypothese 1a. Partialisiert man aber die soziale Erwünschtheit heraus, so reduziert sich der Zusammenhang. Er liegt nicht mehr im Bereich der praktischen Relevanz ($r = .089$, $p < .01$). Die von den Lehrpersonen als physisch aggressiv eingeschätzten Kinder scheinen bei moralischen Selbstattributionen sozial erwünscht zu antworten.

Die Tendenzen der Korrelationen sprechen eher für die Widerlegung der Hypothese 1a bezüglich der Skalen der Fremdeinschätzung.

4.2.1.2 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Selbsteinschätzung

Beim selbst eingeschätzten Sozialverhalten korrelieren alle Skalen mit dem Mittelwert der Emotionsattributionen, ausser der Skala der proaktiven Aggression. Je höher der Mittelwert der moralischen Selbstattributionen, desto geringer fallen der Skalenwert ,indirekte Aggression' ($r = -.055$, $p < .05$), der Skalenwert ,physische Aggression' ($r = -.090$, $p < .01$) und der Skalenwert ,reaktive Aggression' ($r = -.109$, $p < .01$) aus, aber desto höher fällt der Skalenwert des prosozialen Verhaltens ($r = .149$, $p < .01$) aus. Der Zusammenhang mit proaktiver Aggression geht in die negative Richtung und deckt sich somit mit den Korrelationen der anderen Aggressionsskalen.

Für die praktische Relevanz wird wieder der Wert $r = .076$ als ausschlaggebend betrachtet. Somit sind die negativen Zusammenhänge mit physischer und reaktiver Aggression und der positive Zusammenhang mit prosozialem Verhalten für die Praxis von Bedeutung. Diese Zusammenhänge bestätigen zumindest einen Bereich der Hypothesen 1a und 1b. Wenn man die Richtung der Korrelationen betrachtet, so

decken sich diese mit der Erwartung, dass Kinder, die sich mehr negative Emotionen zuschreiben, weniger aggressiv (H1a), dafür stärker prosozial sind (H1b).

Die Werte der geschlechtergetrennten Korrelationen sind in Tabelle 18 dargestellt. Man geht erneut davon aus, dass Korrelationskoeffizienten, die bei Mädchen über .106 und bei Jungen über .107 liegen, in dieser Untersuchung als noch praktisch relevant betrachtet werden.

Tabelle 18: Koeffizienten der geschlechtergetrennten Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Selbsteinschätzung) und dem Mittelwert der Emotionszuschreibungen.

| Geschlecht | IA | PhA | PA | RA | PROSO |
|------------|-------|--------|-------|---------|--------|
| Mädchen | -.058 | -.092* | -.021 | -.048 | .134** |
| Jungen | -.043 | -.078* | -.038 | -.164** | .150** |

Anmerkungen: IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PROSO = prosoziales Verhalten, *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), $n_{\text{Mädchen}} = 549$, $n_{\text{Jungen}} = 537$.

Bei den Mädchen ergibt sich nur beim prosozialem Verhalten ein praktisch relevanter Zusammenhang. Mädchen, die prosozial sind, attribuieren mehr negative Emotionen. Dies kann die Hypothese 1b bestätigen. Bei den Jungen werden bei der reaktiven Aggression und beim prosozialem Verhalten praktische Zusammenhänge nachgewiesen. Jungen, die sich als reaktiv aggressiv einschätzten, zeigten ein Selbstattributionsmuster mit mehr positiven Emotionen (H1a). Diejenigen, die sich als prosozial einschätzten, attribuieren mehr negative Emotionen (H1b).

Regressionsanalysen

Weil sehr starke Korrelationen zwischen den Skalen der Selbsteinschätzung und der sozialen Erwünschtheit und gewisse Korrelationen mit der Sprachfähigkeit gefunden wurden, sollen mit hierarchischen multiplen Regressionsanalysen mit blockweisem Einschluss diese Drittvariablen kontrolliert werden. Die Skalen des Sozialverhaltens mit praktisch relevanten Zusammenhängen gehen als abhängige Variablen in die Analysen ein. So kann untersucht werden, ob der Selbstattributionswert die Verhaltensweisen vorhersagen kann.

Die Korrelationen haben nachgewiesen, dass *prosoziales Verhalten* mit dem Selbstattributionsmuster zusammenhängt. Es ist aus Tabelle 19 zu lesen, dass bei Jungen nicht der Mittelwert der Selbstattributionswerte, sondern die soziale Erwünschtheit am meisten Varianz des prosozialem Verhaltens aufklären kann (6%). Je sozial erwünschter die Jungen antworten, desto prosozialer schätzen sie sich selbst ein. Das

Selbstattributionsmuster kann aber ebenso signifikant zur Aufklärung der Varianz beitragen (2%), wie es auch die Sprachfähigkeit tut (0.1%). Je mehr negative Emotionen sich Jungen attribuieren und je besser ihre Sprachfähigkeit ist, desto eher beurteilen sie sich als prosozial. Keine Varianz kann das Alter erklären. Die korrigierte Varianzaufklärung des selbst eingeschätzten, prosozialen Verhaltens der Jungen liegt bei 7%.

Tabelle 19: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst eingeschätztes prosoziales Verhalten

| Prädiktorvariablen (UV) | Jungen | | | Mädchen | | |
|-------------------------------------|--|---------|----------------|--|---------|----------------|
| | B | β | R ² | B | β | R ² |
| Alter in Monaten | ns | | | ns | | |
| passive und aktive Sprachkompetenz | .021 | .100* | .001 | .024 | .150** | .02 |
| soziale Erwünschtheit | .096 | .229** | .06 | .020 | .091* | .01 |
| Mittelwert der Gefühlsattributionen | .043 | .126** | .02 | .025 | .106* | .01 |
| Varianzaufklärung | R²=.07, ΔR²=.07 | | | R²=.05, ΔR²=.05 | | |

Anmerkungen: *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$, $n_{\text{Jungen}} = 537$, $n_{\text{Mädchen}} = 549$, UV = unabhängige Variablen.

Es ist erkennbar (Tab. 19), dass bei Mädchen die Sprachfähigkeit am meisten zur Vorhersage prosozialen Verhaltens beiträgt (2%). Die Variablen Mittelwert der Emotionsattributionen und soziale Erwünschtheit können ebenso Varianz erklären, jeweils 1%. Je eher Mädchen sich selbst negative Emotionen attribuieren, je besser ihre Sprachfähigkeiten sind und je mehr sie sozial erwünscht antworten, desto mehr neigen sie dazu, sich prosozial einzuschätzen. Die korrigierte Varianzaufklärung des selbst eingeschätzten, prosozialen Verhaltens von Mädchen liegt bei 4%. Das Alter der Kinder trägt nicht zur Aufklärung der Varianz bei.

Die Korrelationen haben nachgewiesen, dass *reaktive Aggression* nur bei Jungen mit dem Mittelwert der Selbstattributionen zusammenhängt. Aus Tabelle 20 ist ersichtlich, dass die soziale Erwünschtheit der grösste Prädiktor ist (18%), was sich mit dem Ergebnis zum prosozialen Verhalten deckt. Wenig kann aber auch der Mittelwert der Emotionszuschreibungen zur Aufklärung der Varianz beitragen (1%). Je mehr die Jungen also sozial erwünscht antworten und je weniger negative Emotionen sie sich selbst zuschreiben, desto eher schätzen sie sich selbst als reaktiv aggressiv ein. Die korrigierte Varianzaufklärung der selbst eingeschätzten, reaktiven Aggression der Jungen ist mit 18% vergleichsweise recht hoch. Weder das Alter der Kinder noch die Sprachfähigkeit tragen zur Aufklärung der Varianz bei.

Tabelle 20: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst eingeschätzte reaktive Aggression der Jungen

| Prädiktorvariablen (UV) | B | β | R ² |
|-------------------------------------|--|---------|----------------|
| Alter in Monaten | ns | | |
| passive und aktive Sprachkompetenz | ns | | |
| soziale Erwünschtheit | -.258 | -.423** | .18 |
| Mittelwert der Gefühlsattributionen | -.067 | -.099* | .01 |
| Varianzaufklärung | R² = .19, ΔR² = .18 | | |

Anmerkungen: *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$, n = 537, UV = unabhängige Variablen.

Das Problem der Multikollinearität liegt bei keiner Regressionsanalyse vor, denn alle Toleranzwerte liegen über .01 und die VIF-Werte sind kleiner als 10. Die Teststärkenanalysen für multiple Regressionen geben an, dass sowohl für die Stichprobengröße der Jungen als auch der Mädchen, mit einem Alpha-Niveau von .05 und mit den vier Prädiktoren mindestens eine erklärte Varianz von .022 erreicht werden muss, damit man von praktischer Relevanz ($1-\beta = .80$) sprechen kann. Somit liegen die Ergebnisse der Regressionsanalysen im Bereich der praktischen Relevanz.

4.2.1.3 Explorative Untersuchung: Konsistenz in den moralischen Selbstattributionen

Es wurde in Anlehnung an Keller et al. (2003) analysiert, ob Kinder, die über die Geschichten hinweg konsistent negativ attribuierten, sich von Kindern, die konsistent positiv attribuierten, in ihrem Sozialverhalten unterscheiden. Drei verschiedene Muster wurden definiert: a) konsistent negative Emotionen in drei oder vier Geschichten, b) konsistent positive Emotionen in drei oder vier Geschichten, c) inkonsistente Emotionszuschreibungen. 90.5% der Kinder antworteten konsistent negativ, 2.3% konsistent positiv und 7.2% inkonsistent. Das Geschlecht war in den Gruppen gleichverteilt. Die drei Gruppen wurden auf Unterschiede in den Skalen des Sozialverhaltens mittels einfaktorieller Varianzanalyse überprüft.

Keine Unterschiede resultieren bei der Fremdeinschätzung des Sozialverhaltens. Es ergeben sich aber Unterschiede beim Selbstbericht des Sozialverhaltens für die Skala ‚indirekte Aggression‘ ($F(2, 1083) = 8.78$, $p < .01$), ‚physische Aggression‘ ($F(2, 1083) = 4.33$, $p < .05$), ‚reaktive Aggression‘ ($F(2, 1083) = 5.59$, $p < .01$) und ‚proaktive Aggression‘ ($F(2, 1083) = 7.39$, $p < .01$). Keine Unterschiede resultieren beim prosozialem Verhalten (Abb. 8).

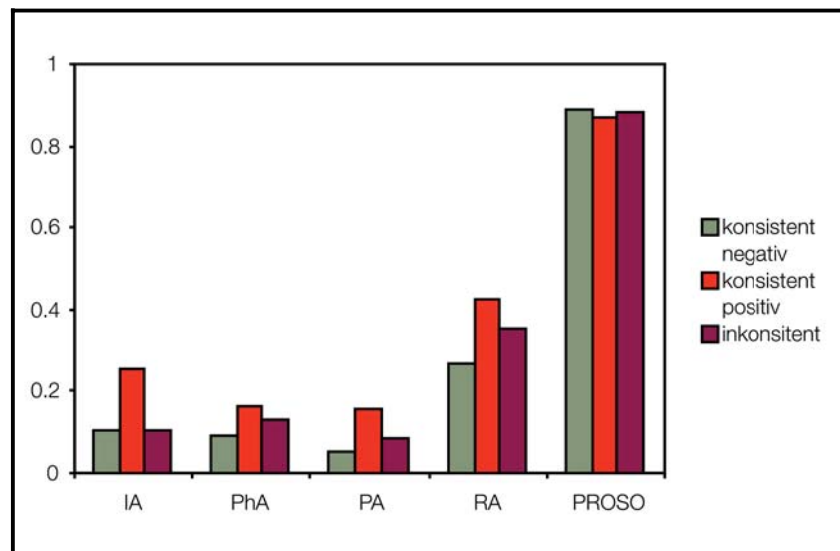


Abbildung 8. Mittelwerte der Skalen des selbstberichteten Sozialverhaltens in Bezug zu der Antwortkonsistenz der moralischen Selbstattributionen (IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PROSO = prosoziales Verhalten)

Durch den nachgeschalteten Scheffé-Test zeigt sich, dass sich bei indirekter Aggression die konsistent positiv Antwortenden von den beiden anderen Gruppen signifikant unterscheiden. Ebenso resultiert, dass sich konsistent positiv Attribuierende bei reaktiver Aggression nur von den konsistent negativen, nicht aber von den inkonsistenten unterscheiden. Dasselbe Bild zeigt sich bei der proaktiven Aggression. Der Scheffé-Test hat keine signifikanten Mittelwertsunterschiede der drei Gruppen bei der physischen Aggression gefunden. Dies mag mit dem konservativen Testmass des Scheffé-Tests zusammenhängen. Betrachtet man zusätzlich die Ergebnisse der Teststärkenanalysen, so kann nur der signifikante Unterschied bei der physischen Aggression als nicht praktisch relevant bewertet werden (Tab. 21).

Tabelle 21: Werte der Teststärkenanalysen (Konsistenzunterschiede bei den Selbstattributionen mit Varianzanalysen)

| Skala | M_1 | M_2 | M_3 | σ | ϵ | $1-\beta$ |
|----------------------|-------|-------|-------|----------|------------|-----------|
| indirekte Aggression | .104 | .256 | .103 | .180 | .13 | .97 |
| physische Aggression | .094 | .166 | .130 | .156 | .09 | .75 |
| proaktive Aggression | .052 | .160 | .086 | .156 | .16 | .99 |
| reaktive Aggression | .267 | .427 | .355 | .278 | .16 | .99 |

Anmerkungen: M_1 = Mittelwert der konsistent negativ Antwortenden, M_2 = Mittelwert der konsistent positiv Antwortenden, M_3 = Mittelwert der inkonsistent Antwortenden; $\alpha = .05$, $N = 1086$.

Diese Werte decken sich insofern mit den Annahmen, dass Kinder, die in ihrem moralischen Selbstattributionsmuster konsistent positiv antworten, sich im aggressiven

Verhalten vor allem von denjenigen Kindern unterscheiden, die konsistent negativ attribuieren. Keine Unterschiede ergeben sich bezüglich prosozialen Verhaltens.

4.2.1.4 Zusammenfassung der Resultate zur Hypothese 1a und 1b

Das fremd eingeschätzte Verhalten hängt kaum mit dem Mittelwert der Selbstattributionen zusammen. Nur bei der physischen Aggression resultiert bei den Jungen eine signifikante, praktisch bedeutsame Korrelation mit dem Attributionswert. Diese ist aber entgegen der Hypothese 1a positiv und kommt vor allem durch sozial erwünschte Antworten der Jungen zustande. Jene Jungen, die eine hohe soziale Erwünschtheit erreichen und vom Lehrer als physisch aggressiv eingeschätzt werden, attribuieren mehr negative Emotionen. Die beiden Hypothesen 1a und 1b müssen für die durch Lehrpersonen eingeschätzten Verhaltensweisen widerlegt werden.

Das selbst eingeschätzte prosoziale Verhalten der Mädchen kann zu einem Teil mit moralischen Selbstattributionen vorhergesagt werden. Dieses Resultat erweitert die Zusammenhangshypothese 1b. Die anderen Ergebnisse weisen Effekte durch sozial erwünschtes Antworten nach und führen demnach zu keiner Verifikation der Hypothesen 1a und 1b.

Die zusätzliche Untersuchung der Antwortkonsistenz über die vier Geschichten hinweg zeigt, dass sich diejenigen Kinder, die konsistent positiv attribuieren, sich von Kindern die konsistent negativ attribuieren in ihrem aggressiven Verhalten unterscheiden. Die Unterschiede treten vor allem für indirekt-, reaktiv- und proaktiv-aggressives Verhalten auf. Es deckt sich mit der Hypothese 1a, die man weiter ausformulieren könnte. Über verschiedene Konfliktsituationen hinweg konsistent positiv Attribuierende zeigen gehäuft aggressives Verhalten im Vergleich zu konsistent negativ Attribuierenden.

Zusammenfassend muss die Hypothese 1a widerlegt werden, da beim fremd eingeschätzten Verhalten keine Zusammenhänge bestehen, beim selbst eingeschätzten aggressiven Verhalten vor allem die soziale Erwünschtheit mitspielt. Die Hypothese 1b kann für die Mädchen bestätigt werden, wenn sie ihr prosoziales Verhalten selber einschätzen, somit wenn die Daten auf derselben Quelle basieren.

4.2.2 BEGRÜNDUNGEN UND SBQ

In einem ersten Schritt wurden die Daten der beiden Konstrukte moralische Begründungen und Sozialverhalten mittels Spearman's Rho (1-seitig) auf Zusammenhänge überprüft. Es wurde untersucht, ob Kinder, die amoralisch (sanktionsorientiert oder hedonistisch) begründen, stärker ausgeprägtes Aggressionsverhalten zeigen, als

Kinder, die moralisch (deontologisch oder empathisch) begründen (H2a). Gegenüber dem wurde überprüft, ob sich Kinder, die moralisch (deontologisch oder empathisch) begründen, prosozialer verhalten, als Kinder, die amoralisch (sanktionsorientiert oder hedonistisch) begründen (H2b). Diese Überprüfung wurde sowohl für das fremd eingeschätzte als auch das selbst eingeschätzte Verhalten durchgeführt.

4.2.2.1 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Fremdeinschätzung

Die Koeffizienten der Korrelationen sind in Tabelle 22 dargestellt. Als praktisch relevant werden jene Zusammenhänge betrachtet, die über .076 liegen. Von praktischer Bedeutsamkeit kann demnach nur bei der negativen Korrelation der moralischen Begründungen mit der physischen Aggression gesprochen werden. Kinder, die physisch aggressiv eingeschätzt werden, begründen seltener moralisch. Betrachtet man die Tendenzen der Korrelationen, so gehen sie in die Richtung der Hypothesen.

Tabelle 22: Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ und den Begründungen.

| | IA | PhA | PA | RA | PROSO |
|---|-------|---------|-------|--------|-------|
| moralische Begründungen: deontologisch & empathisch | -.039 | -.077** | -.024 | -.060* | .055* |
| amoralische Begründungen: sanktionsorientiert, hedonistisch & unpassend | .054* | .075** | .034 | .073** | -.020 |

Anmerkungen: IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PROSO = prosoziales Verhalten, *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), N = 1086.

Wenn man die moralischen Begründungen in die Unterkategorien deontologisch und empathisch aufteilt, so führen bei der physischen Aggression die deontologischen Begründungen zum Zusammenhang (Anhang G-1). Die physisch aggressiven Kinder begründen signifikant weniger deontologisch ($r = -.086$, $p = .01$). Alle anderen Korrelationen sind praktisch irrelevant.

Trennung nach Geschlecht

Da das Geschlecht Einfluss auf die Einschätzung der Verhaltensweisen hatte und die soziale Erwünschtheit und die Sprachfähigkeit mit einzelnen Begründungsarten zusammenhängen, wurden auch diese Korrelationen geschlechtergetrennt und partial durchgeführt (Tab. 23).

Wie bereits in Kap 4.2.1 erörtert, sind bei Jungen Korrelationen über .107, bei Mädchen Korrelationen über .106 praktisch relevant. Alle Korrelationen liegen nun unterhalb des Bereiches der praktischen Relevanz. Bei Jungen ist nur die Korrelation

zwischen der reaktiven Aggression und den amoralischen Begründungen schwach signifikant. Auf diesen Zusammenhang scheinen die soziale Erwünschtheit und die Sprache keinen Einfluss zu nehmen. Am höchsten korrelieren die moralischen Begründungen der Mädchen mit der physischen Aggression. Unter Konstanthaltung der beiden Kontrollvariablen soziale Erwünschtheit und Sprache verringert sich jedoch der Zusammenhang. Betrachtet man die Richtungen der Korrelationen, so gehen alle in die Richtung der Hypothesen, mit Ausnahme der Korrelation zwischen amoralischen Begründungen und prosozialem Verhalten bei den Mädchen. Sie liegt nahe bei Null.

Tabelle 23: Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Fremdeinschätzung) und den Begründungen. In Klammern: Partialkorrelationen für die Kontrollvariablen Soziale Erwünschtheit und Sprachfähigkeit

| Skala | Jungen | | | | Mädchen | | | |
|-------|---------------|---------|----------------|---------|---------------|----------|----------------|---------|
| | moralische B. | | amoralische B. | | moralische B. | | amoralische B. | |
| IA | -.013 | (-.013) | .025 | (.0289 | -.076* | (-.059) | .086* | (.087) |
| PhA | -.038 | (-.019) | .050 | (.026) | -.101** | (-.089*) | .092* | (.097*) |
| PA | -.011 | (.014) | .005 | (.005) | -.046 | (-.063) | .066 | (.091*) |
| RA | -.027 | (-.029) | .073* | (.073*) | -.084* | (-.070) | .070 | (.055) |
| PRO | .040 | (.044) | -.020 | (-.025) | .039 | (.032) | .004 | (.004) |

Anmerkungen: IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PRO = prosoziales Verhalten; *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), $n_{\text{Jungen}} = 537$, $n_{\text{Mädchen}} = 549$.

Jungen: Aufteilung der Begründungen in die Unterkategorien

Wenn man die Begründungen in ihre Unterkategorien aufteilt (Anhang G-2), so ergibt sich bei Jungen eine signifikante, praktisch relevante Korrelation zwischen proaktiver Aggression und deontologischen Begründungen ($r = -.108$, $p < .01$), wie auch zwischen indirekter Aggression und deontologischen Begründungen ($r = -.111$, $p < .01$). Proaktiv und indirekt aggressive Jungen begründen signifikant seltener deontologisch. Unter Konstanthaltung der Kontrollvariablen verringern sich die Zusammenhänge. Die Korrelationen mit deontologischen Begründungen gehen in die Erwartung der Hypothesen, stehen aber unter Einfluss der Sprachfähigkeit (vgl. Kap 4.1.1.1).

Die indirekte Aggression der Jungen korreliert ebenso signifikant, aber praktisch irrelevant mit empathischen Begründungen ($r = .100$, $p < .01$). Indirekt aggressive Jungen begründen häufiger empathisch, was in die Gegenrichtung der Hypothese 2a geht. Alle Korrelationen mit empathischen Begründungen sind nicht hypothesenkonform. Kinder, die aggressiv eingeschätzt werden, begründen tendenziell

häufiger empathisch. Kinder, die als prosozial eingeschätzt werden, begründen seltener empathisch.

Bei sanktionsorientierten, hedonistischen und unpassenden Begründungen der Jungen werden keine signifikanten, praktisch relevanten Begründungen gefunden. Die Hypothesen 2a und 2b können somit nur teilweise bestätigt werden.

Mädchen: Aufteilung der Begründungen in ihre Unterkategorien

Bei den Mädchen kann man über alle Begründungen hinweg keine signifikanten, praktisch relevanten Zusammenhänge nachweisen (Anhang G-2). Auch die Tendenzen der Korrelationen sind unregelmässig und nicht immer hypothesenkonform. Unter Konstanthaltung der Kontrollvariablen sind die Korrelationen zwischen physischer Aggression und unpassenden Begründungen ($r = .128, p < .01$) und zwischen indirekter Aggression und unpassenden Begründungen ($r = .105, p < .01$) signifikant. Physisch aggressive und indirekt aggressive Mädchen begründen unter Kontrolle der sozialen Erwünschtheit und der Sprache häufiger unpassend. Auch für Mädchen können die Hypothesen 2a und 2b nicht vollständig bestätigt werden.

4.2.2.2 Korrelative Zusammenhänge: Skala der Selbsteinschätzung

Prosoziales Verhalten korreliert signifikant mit moralischen Begründungen ($r = .106, p < .01$). Prosoziale Kinder begründen signifikant häufiger moralisch. Alle anderen Korrelationen sind praktisch irrelevant (Tab. 24). Die Tendenzen gehen in die erwartete Richtung. Eine Ausnahme ist die Korrelation zwischen moralischen Begründungen und physischer Aggression. Sie liegt bei Null.

Tabelle 24: Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Selbsteinschätzung) und den Begründungen

| | IA | PhA | PA | RA | PROSO |
|---|-------|------|-------|-------|--------|
| moralische Begründungen: deontologisch & emphatisch | -.050 | .000 | -.003 | -.018 | .106** |
| amoralische Begründungen: sanktionsorientiert, hedonistisch & unpassend | .069* | .015 | .027 | .014 | -.046 |

Anmerkungen: IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PROSO = prosoziales Verhalten, *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), N = 1086.

Wenn man die moralischen Begründungen in die Unterkategorien deontologisch und empathisch aufteilt (Anhang G-1), so führen beim prosozialem Verhalten deontologische Begründungen zum Zusammenhang. Prosoziale Kinder begründen signifikant häufiger deontologisch ($r = .071, p < .01$). Bei amoralischen Begründungen

ist der Zusammenhang zwischen hedonistischen Begründungen und proaktiver Aggression signifikant und praktisch relevant ($r = .078$, $p < .01$). Ansonsten können bei hedonistischen Begründungen hypothesenkonforme Tendenzen nachgewiesen werden. Kinder, die eher aggressiv sind, begründen häufiger hedonistisch. Kinder, die eher prosozial sind, begründen seltener hedonistisch. Die anderen Begründungsarten entsprechen nur teilweise den Annahmen.

Trennung nach Geschlecht

Es wurden wiederum zusätzlich geschlechtergetrennte Korrelationen für die einzelnen Begründungsarten gerechnet (Tab. 25). Es ergibt sich nur eine signifikante, praktisch relevante Korrelation bei Jungen. Reaktiv aggressive Jungen begründen signifikant häufiger hedonistisch. Die stärkste Korrelation bei Mädchen ergibt sich zwischen deontologischen Begründungen und indirekter Aggression. Indirekt aggressive Mädchen begründen eher weniger deontologisch. Beide Zusammenhänge sind im Sinne der Hypothese 2a.

Tabelle 25: geschlechtergetrennte Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Selbsteinschätzung) und den Begründungen

| Jungen | IA | PhA | PA | RA | PROSO |
|---------------------------------|-----------|------------|-----------|-----------|--------------|
| moralische Begründungen | -.023 | -.021 | .002 | -.064 | .105* |
| deontologisch | -.006 | -.009 | -.007 | -.014 | .059 |
| empathisch | .036 | .018 | .042 | -.039 | .025 |
| amoralische Begründungen | .069 | .028 | .015 | .054 | -.047 |
| hedonistisch | .084* | .077* | .073* | .116** | -.076* |
| sanktionsorientiert | .014 | .014 | -.024 | .067 | -.007 |
| unpassend | .028 | -.022 | .012 | -.037 | -.024 |
| Mädchen | IA | PhA | PA | RA | PROSO |
| moralische Begründungen | -.069 | .044 | .000 | .038 | .096* |
| deontologisch | -.097* | .069 | .015 | .033 | .069 |
| empathisch | .050 | -.034 | -.008 | -.003 | .015 |
| amoralische Begründungen | .063 | -.012 | .034 | -.030 | -.037 |
| hedonistisch | .049 | .056 | .084* | .001 | -.032 |
| sanktionsorientiert | -.015 | -.035 | -.050 | .012 | .032 |
| unpassend | .076* | .003 | .051 | -.040 | -.052 |

Anmerkungen: IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PROSO = prosoziales Verhalten, *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), N = 1086.

Betrachtet man die Tendenzen der Korrelationen von Jungen, so sind die beiden Begründungsarten deontologisch und hedonistisch hypothesenkonform. Jungen, die

häufiger deontologisch und seltener hedonistisch begründen, sind eher weniger aggressiv (indirekt, physisch, proaktiv, reaktiv) und eher prosozial (H2a & H2b). Betrachtet man die Tendenzen der Korrelationen von Mädchen, so ist die Begründungsart hedonistisch in Zusammenhang mit den selbst eingeschätzten Skalen hypothesenkonform. Mädchen, die häufiger hedonistisch begründen, sind eher aggressiv (indirekt, physisch, proaktiv, reaktiv) und eher weniger prosozial (H2a & H2b).

Regressionsanalysen

Weil sehr starke Korrelationen zwischen den Skalen der Selbsteinschätzung und der sozialen Erwünschtheit und gewisse Korrelationen mit der Sprachfähigkeit gefunden wurden, wurden mit hierarchischen multiplen Regressionsanalysen mit blockweisem Einschluss diese Drittvariablen kontrolliert. Die Skalen des Sozialverhaltens mit praktisch relevanten Zusammenhängen gingen als abhängige Variablen in die Analysen ein. So kann untersucht werden, ob die Begründungen die Verhaltensweisen vorhersagen können.

Praktisch relevant ist nur die Korrelation zwischen hedonistischen Begründungen und reaktiver Aggression bei Jungen.

Tabelle 26: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst eingeschätzte, reaktive Aggression der Jungen (1)

| Prädiktorvariablen (UV) | B | β | R ² |
|------------------------------------|--|---------|----------------|
| Alter in Monaten | ns | | |
| passive und aktive Sprachkompetenz | ns | | |
| soziale Erwünschtheit | -.264 | -.434** | .18 |
| hedonistische Begründungen | .057 | .087* | .01 |
| Varianzaufklärung | R²=.18, ΔR²=.18 | | |

Anmerkungen: *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$, n = 537, UV = unabhängige Variablen.

Die Regressionsanalyse zeigt, dass soziale Erwünschtheit einen grossen Anteil der Varianz erklären kann (Tab. 26). Die hedonistischen Begründungen tragen ebenso zur Aufklärung der Varianz bei (1%). Je mehr Jungen sozial erwünscht antworten und je weniger hedonistisch sie begründen, desto weniger reaktiv aggressiv schätzen sie sich ein. Keine Varianz erklären das Alter und die Sprachfähigkeit. Die korrigierte Varianzaufklärung der selbst eingeschätzten, reaktiven Aggression von Jungen liegt bei 18%. Das Problem der Multikollinearität liegt nicht vor, denn alle Toleranzwerte liegen über .01 und die VIF-Werte sind kleiner als 10.

4.2.2.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Hypothesen 2a und 2b

Die Korrelationen moralischer und amoralischer Begründungen mit Skalen des fremd eingeschätzten Sozialverhaltens fallen sowohl für Mädchen als auch für Jungen praktisch irrelevant aus. Die Hypothesen 2a und 2b können bei fremd eingeschätztem Verhalten nicht bestätigt werden, die Trends der Zusammenhänge stimmen aber mit den Annahmen überein. Auf Ebene der kodierten Begründungsarten hängen bei Jungen deontologische Begründungen negativ mit proaktiver und indirekter Aggression zusammen. Bei Mädchen hängen unpassende Begründungen positiv mit indirekter und physischer Aggression zusammen. Die anderen Begründungsarten decken sich nicht oder nur teilweise mit den Erwartungen.

Die Korrelationen moralischer und amoralischer Begründungen mit Skalen des selbst eingeschätzten Sozialverhaltens fallen sowohl für Mädchen als auch für Jungen praktisch irrelevant aus. Die Hypothesen 2a und 2b können auch bei selbst eingeschätztem Verhalten nicht bestätigt werden. Die Trends der Zusammenhänge stimmen nur bei Jungen mit den Annahmen überein. Betrachtet man die Arten der Begründungen, so können bei Jungen hedonistische Begründungen einen Teil der Varianz reaktiver Aggression erklären. Die Tendenzen hedonistischer und deontologischer Begründungen der Jungen stimmen mit den Hypothesen überein, bei den Mädchen zeigen sich nur bei den hedonistischen Begründungen richtige Trends.

In Bezug zur Fremdeinschätzung des Sozialverhaltens kann die Hypothese 2a teilweise bestätigt werden, jedoch muss die Hypothese 2b verworfen werden. In Bezug zur Selbsteinschätzung können die Hypothesen 2a und 2b nicht bestätigt werden.

4.2.3 MORALISCHE MOTIVSTÄRKE UND SKALEN DES SBQ

Die moralische Motivstärke als Wert aus Regelkenntnis, Selbstattributionen und deren Begründungen wurde ebenso mit den Skalen des SBQ auf Zusammenhänge überprüft. In einem ersten Schritt wurden Korrelationen nach Spearman's Rho (1-seitig) gerechnet. Es wurde untersucht, ob Kinder mit einer niedrigen moralischen Motivstärke stärker ausgeprägtes Aggressionsverhalten zeigen, als Kinder mit einer höheren moralischen Motivstärke (H3a). Gegenüber dem wurde überprüft, ob sich Kinder mit einer höheren moralischen Motivstärke prosozialer verhalten, als Kinder mit einer niedrigen moralischen Motivstärke (H3b). Diese Untersuchungen wurden sowohl für das fremd eingeschätzte als auch das selbst eingeschätzte Verhalten durchgeführt.

4.2.3.1 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Fremdeinschätzung

Die moralische Motivstärke korreliert nur signifikant negativ mit reaktiver Aggression der Fremdeinschätzung ($r = -.054$, $p < .05$). Kinder, die reaktiv aggressiv eingeschätzt werden, erreichen eine niedrige moralische Motivstärke. Betrachtet man die Tendenzen der Korrelationen, so sind sie für die Fremdeinschätzung hypothesenkonform. Kinder mit einer höheren moralischen Motivstärke verhalten sich tendenziell weniger aggressiv, dafür stärker prosozial.

Da die moralische Motivstärke stark mit der sozialen Erwünschtheit korreliert, sollen auch geschlechtergetrennte Partialkorrelationen unter Konstanthaltung sozialer Erwünschtheit berechnet werden. In Tabelle 27 sind die Koeffizienten dargestellt.

Tabelle 27: Koeffizienten der geschlechtergetrennten Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Lehrereinschätzung) und der moralischen Motivstärke. In Klammern: Partialkorrelationen für Kontrollvariable Soziale Erwünschtheit

| Skalen | Mädchen | | Jungen | |
|-----------------------|---------|---------|--------|---------|
| indirekte Aggression | -.051 | (-.041) | -.025 | (-.024) |
| physische Aggression | -.055 | (-.043) | -.036 | (-.049) |
| proaktive Aggression | -.008 | (-.028) | -.046 | (-.017) |
| reaktive Aggression | -.045 | (-.043) | -.015 | (-.046) |
| prosoziales Verhalten | .013 | (.002) | .053 | (.064) |

Anmerkungen: *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$, $n = 537$, UV = unabhängige Variablen.

Keine Korrelationen sind signifikant und praktisch relevant. Durch die Konstanthaltung verringern sich die Korrelationen nur geringfügig. Die Tendenzen der Korrelationen sind hypothesenkonform. Aber die Hypothesen 3a und 3b müssen verworfen werden. Das Sozialverhalten, eingeschätzt durch die Lehrpersonen, hängt nicht mit moralischer Motivstärke zusammen.

4.2.3.2 Korrelative Zusammenhänge: Skalen der Selbsteinschätzung

Die moralische Motivstärke korreliert signifikant mit der indirekten ($r = -.055$, $p < .05$) und reaktiven Aggression ($r = -.059$, $p < .05$), sowie dem prosozialem Verhalten der Selbsteinschätzung ($r = .138$, $p < .01$). Kinder, die indirekt und reaktiv aggressiv sind, haben eine niedrigere moralische Motivstärke (H3a) und Kinder, die prosozial sind, haben eine höhere moralische Motivstärke (H3b). Diese Ergebnisse bestätigen die Hypothesen 3a und 3b teilweise, jedoch kann nur bei der Korrelation mit dem prosozialem Verhalten von praktischer Relevanz ausgegangen werden. Betrachtet man die Tendenzen aller Korrelationen (Anhang G-1), so sind sie hypothesenkon-

form. Kinder mit einer höheren moralischen Motivstärke verhalten sich tendenziell weniger aggressiv, dafür stärker prosozial.

Es wurden wiederum geschlechtergetrennte Korrelationen durchgeführt. Die Werte dazu sind in Tabelle 28 dargestellt.

Tabelle 28: Koeffizienten der geschlechtergetrennten Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ (Selbsteinschätzung) und moralischer Motivstärke

| Geschlecht | IA | PhA | PA | RA | PROSO |
|------------|--------|--------|-------|--------|--------|
| Mädchen | -.076* | .019 | .013 | .007 | .148** |
| Jungen | -.043 | -.078* | -.038 | -.164* | .150** |

Anmerkungen: *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), $n_{\text{Mädchen}} = 549$, $n_{\text{Jungen}} = 537$.

Man geht wiederum davon aus, dass Korrelationskoeffizienten, die bei Mädchen über .106, bei Jungen über .107 liegen, in dieser Untersuchung als noch praktisch relevant betrachtet werden. Prosoziale Mädchen erreichen eine hohe moralische Motivstärke. Dieser Zusammenhang gilt als praktisch relevant. Ebenso korreliert die indirekte Aggression negativ mit der moralischen Motivstärke. Dieser Zusammenhang ist praktisch unbedeutsam, aber hypothesenkonform. Die anderen Korrelationen sind nicht signifikant und nicht hypothesenkonform.

Reaktiv aggressive Jungen haben eine niedrige moralische Motivstärke, prosoziale Jungen aber eine höhere moralische Motivstärke. Alle anderen Korrelationen sind praktisch irrelevant, gehen aber in die erwartete Richtung.

Regressionsanalysen

Weil sehr starke Korrelationen zwischen Skalen der Selbsteinschätzung und sozialer Erwünschtheit und gewisse Korrelationen mit der Sprachfähigkeit gefunden wurden, sollen mit hierarchischen multiplen Regressionsanalysen mit blockweisem Einschluss diese Drittvariablen kontrolliert werden. Die Skalen des Sozialverhaltens mit praktisch relevanten Zusammenhängen gehen als abhängige Variablen in die Analysen ein. So kann untersucht werden, ob die moralische Motivstärke die Verhaltensweisen vorhersagen kann.

Bei Jungen liegt der Zusammenhang der moralischen Motivstärke mit selbst eingeschätzter, reaktiver Aggression im Bereich der praktischen Relevanz, weshalb erneut eine hierarchische Regressionsanalyse berechnet wurde (Tab. 29). Die Regressionsanalyse zeigt, dass die soziale Erwünschtheit am meisten Varianz erklärt. Die moralische Motivstärke kann aber auch zur Aufklärung beitragen (1%). Je mehr Jungen sozial erwünscht antworten und je höher ihre moralische Motivstärke ist, desto weniger reaktiv aggressiv schätzen sie sich ein. Keine Varianz können das Alter und

die Sprachfähigkeit erklären. Die korrigierte Varianzaufklärung der selbst eingeschätzten, reaktiven Aggression von Jungen liegt bei 18%.

Tabelle 29: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst eingeschätzte, reaktive Aggression der Jungen (2)

| Prädiktorvariablen (UV) | B | β | R ² |
|------------------------------------|--|---------|----------------|
| Alter in Monaten | ns | | |
| passive und aktive Sprachkompetenz | ns | | |
| soziale Erwünschtheit | -.26 | -.427** | .18 |
| moralische Motivstärke | -.012 | -.076* | .01 |
| Varianzaufklärung | R²=.19, ΔR²=.18 | | |

Anmerkungen: *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$, n = 537, UV = unabhängige Variablen.

Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen resultieren praktisch relevante Zusammenhänge zwischen moralischer Motivstärke und selbst eingeschätztem, prosozialem Verhalten. Es wurden wieder hierarchische Regressionsanalysen mit denselben Prädiktorvariablen gerechnet.

Aus Tabelle 30 ist erkennbar, dass bei Jungen vor allem die soziale Erwünschtheit und zusätzlich die Sprachfähigkeit prosoziales Verhalten vorhersagen können. Je sozial erwünschter Jungen antworten und je besser ihre Sprachfähigkeit ist, desto häufiger schätzen sie sich als prosozial ein. Die Varianzaufklärung beträgt 6%. Keine Varianz können das Alter und die moralische Motivstärke erklären.

Tabelle 30: Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Variable selbst eingeschätztes, prosoziales Verhalten der Jungen

| Prädiktorvariablen (UV) | Jungen | | | Mädchen | | |
|------------------------------------|---|---------|----------------|---|---------|----------------|
| | B | β | R ² | B | β | R ² |
| Alter in Monaten | ns | | | .021 | .087 | .01 |
| passive und aktive Sprachkompetenz | .020 | .096* | .01 | .024 | .146** | .02 |
| soziale Erwünschtheit | .072 | .240** | .06 | .022 | .099* | .01 |
| moralische Motivstärke | ns | | | .010 | .104* | .01 |
| Varianzaufklärung | R²=.06 ΔR²=.06 | | | R²=.06 ΔR²=.06 | | |

Anmerkungen: n_{Jungen} = 537, n_{Mädchen} = 549, *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$, n = 537, UV = unabhängige Variablen.

In Tabelle 30 wird auch ersichtlich, dass bei Mädchen Sprachfähigkeit am meisten Varianz des prosozialen Verhaltens erklären kann (2%). Ebenso tragen die anderen Prädiktorvariablen soziale Erwünschtheit und Alter zur Varianzaufklärung bei. Die moralische Motivstärke kann 1% der Varianz erklären. Je höher die moralische Mo-

tivstärke, je besser die Sprachfähigkeit, je stärker sozial erwünscht die Antworten und je älter die Mädchen sind, desto eher schätzen sie sich als prosozial ein. Die korrigierte Varianzaufklärung beträgt 6 %. Das Problem der Multikollinearität liegt bei keiner Regressionsanalyse vor, denn alle Toleranzwerte liegen über .01 und die VIF-Werte sind kleiner als 10.

Die Teststärkenanalysen für multiple Regressionen geben an, dass sowohl für die Stichprobengrösse der Jungen als auch der Mädchen, mit einem Alpha-Niveau von .05 und mit den vier Prädiktoren mindestens eine erklärte Varianz von .022 erreicht werden muss, damit man von praktischer Relevanz ($1-\beta = .80$) sprechen kann.

4.2.3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Hypothesen 3a und 3b

Bei der Fremdeinschätzung können nur Trends in Bezug zu den Hypothesen 3a und 3b nachgewiesen werden, die sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen existieren. Die Zusammenhänge sind aber nicht signifikant.

Die moralische Motivstärke kann zur Varianzaufklärung der selbst eingeschätzten, reaktiven Aggression von Jungen, wie auch des selbst eingeschätzten, prosozialen Verhaltens von Mädchen beitragen. Das prosoziale Verhalten von Jungen wird vor allem durch die soziale Erwünschtheit erklärt. Alle anderen Skalen hängen nicht signifikant mit der moralischen Motivstärke zusammen. Die Trends gehen nur bei Jungen in Richtung der Hypothesen.

In Bezug zur Lehrereinschätzung müssen die Hypothesen folglich verworfen werden. In Bezug zur Selbsteinschätzung können die Hypothesen 3a und 3b nur teilweise bestätigt werden.

4.2.4 EXPLORATIVE UNTERSUCHUNG: EXTREMGRUPPENVERGLEICH

Im Extremgruppenvergleich auf Ebene der Fremdeinschätzung resultieren keine signifikanten Resultate in Bezug zu den Moralgeschichten. Dabei wurden wieder der Mittelwert der Selbstattributionen, die Anzahl der positiven Emotionen, die Begründungsarten und die moralische Motivstärke mit Skalen des Sozialverhaltens in Verbindung gesetzt. Es wurden einfaktorielle Varianzanalysen gerechnet.

Auf Ebene der Selbsteinschätzung resultieren signifikante Unterschiede zwischen den Extremgruppen und normal entwickelten Kindern. Jene Kinder, die sich als sehr indirekt aggressiv ($F(1, 1084) = 10.53, p < .01$), als sehr physisch aggressiv ($F(1, 1084) = 122.04, p < .01$) und als sehr reaktiv aggressiv einschätzen ($F(1, 1084) = 11.1, p < .01$), erreichen einen tieferen Mittelwert der Selbstattributionen über die vier Moralgeschichten hinweg.

Vergleicht man die Extremgruppen der Selbsteinschätzung mit normal entwickelten Kindern in Bezug zu den verschiedenen Begründungsarten, so ergeben sich Unterschiede bei der Anzahl hedonistischer Begründungen: Sowohl die indirekt aggressive ($F(1, 1084) = 10.53, p < .01$) und die physisch aggressive ($F(1, 1084) = 9.85, p < .01$), als auch die proaktiv aggressive ($F(1, 1084) = 8.03, p < .01$) und die reaktiv aggressive ($F(1, 1084) = 7.54, p < .01$) Extremgruppe der Selbsteinschätzung begründen signifikant häufiger hedonistisch als die normale Vergleichsgruppe. In Tabelle 31 sind die Werte der signifikanten ANOVA der Teststärkenanalysen dargestellt.

Tabelle 31: Werte der Teststärkenanalysen (Extremgruppenvergleich der Moralentwicklung)

| Extrem-Gruppe | AV | n_1 | M_1 | n_2 | M_2 | σ | ϵ | $1-\beta$ |
|---------------|-----|-------|-------|-------|-------|----------|------------|-----------|
| IA | MEA | 114 | 3.29 | 972 | 3.43 | .49 | .08 | .82 |
| PhA | MEA | 173 | 3.29 | 913 | 3.43 | .49 | .10 | .93 |
| RA | MEA | 257 | 3.32 | 829 | 3.44 | .49 | .10 | .92 |
| IA | HED | 114 | .29 | 972 | .14 | .47 | .10 | .89 |
| PhA | HED | 173 | .25 | 913 | .14 | .47 | .10 | .91 |
| PA | HED | 147 | .27 | 939 | .15 | .47 | .09 | .81 |
| RA | HED | 257 | .23 | 829 | .14 | .47 | .08 | .76 |

Anmerkungen: MEA = Mittelwert der Selbstattributionen, HED = hedonistische Emotionsbegründungen, n_1 = Anzahl Kinder der Extremgruppe, M_1 = Mittelwert der Extremgruppe, n_2 = Anzahl Kinder der Vergleichsgruppe, M_2 = Mittelwert der Vergleichsgruppe; $\alpha = .05, N = 1086$.

Zusammengefasst sind alle signifikanten Extremgruppenvergleiche mit Ausnahme der extrem reaktiv aggressiven Kinder in Bezug zu hedonistischen Begründungen praktisch relevant, wobei die Effektstärken im niedrigen Bereich liegen. Diese Ergebnisse dehnen die Bestätigung der Hypothesen 1a und 2a teilweise aus. Kinder, die sich extrem indirekt, physisch und reaktiv aggressiv verhalten, erreichen einen niedrigen Wert in moralischen Selbstattributionen. Und Kinder, die sich extrem indirekt, physisch, proaktiv und reaktiv aggressiv verhalten, begründen häufiger hedonistisch.

4.3 ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN MORALISCHER MOTIVATION UND BELIEBTHEIT IN DER KLASSE

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse zu den Hypothesen 4, 5 und 6 präsentiert. Es geht dabei um die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen moralischen Selbstattributionen, deren Begründungen, moralischer Motivstärke und Be-

liebtheit in der Klasse. Es wird zusätzlich überprüft, ob sich Peer Status Gruppen voneinander bezüglich der Moralgeschichten unterscheiden.

4.3.1 MITTELWERT DER GEFÜHLSZUSCHREIBUNGEN UND BELIEBTHEIT / PEER STATUS IN DER KLASSE

Soziale Beliebtheit

Um die Hypothese 4a zu überprüfen, wurden bivariate Korrelationen (Spearman's Rho) gerechnet. Sie haben ergeben, dass die soziale Beliebtheit innerhalb einer Klasse mit dem Mittelwert der Selbstattributionen negativ korreliert ($r = -.058$, $p < .05$). Je beliebter Kinder in einer Klasse sind, desto tiefer ist ihr Wert der Selbstattributionen, desto mehr positive Emotionen schreiben sie sich selber zu.

Betrachtet man die Korrelationen Geschlechter getrennt, so resultiert nur bei Jungen ein signifikanter Zusammenhang ($r = -.072$, $p < .05$). Bei Mädchen ergibt sich keine signifikante Korrelation. Die Korrelation in dieselbe Richtung, in Richtung negativer Korrelation (Anhang H-1).

Kontrolliert man den Zusammenhang mit der Bereitschaft zu sozial erwünschtem Verhalten, dem Alter und der Sprachfähigkeit, so resultieren sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen nicht signifikante Korrelationen. Diese Ergebnisse gehen alle in die Gegenrichtung der aufgestellten Hypothese (H4a). Kinder, die auf der Beliebtheitskala im unteren Bereich liegen, erreichen tendenziell einen höheren Mittelwert der Selbstattributionen. *Die Hypothese muss somit widerlegt werden.*

Peer Status

Ergänzend zur sozialen Beliebtheit, die aus den positiven und negativen Nennungen berechnet wurde, wurden die Kinder in Peer Status Gruppen aufgeteilt. Ergänzend sollen nun diese Gruppen auf Unterschiede in den moralischen Selbstattributionen überprüft werden (H4b).

Die einfaktoriellen Varianzanalysen haben gezeigt, dass sich die Gruppen in den moralischen Selbstattributionen nicht unterscheiden (Anhang H-3). Teilt man die Stichprobe nach dem Geschlecht auf, so sind die Unterschiede zwischen den Gruppen weder bei Mädchen noch bei Jungen signifikant. *Somit kann auch die Hypothese 4b nicht bestätigt werden.*

4.3.2 BEGRÜNDUNGEN UND BELIEBTHEIT / PEER STATUS IN DER KLASSE

Soziale Beliebtheit

Um die Hypothese 5a zu überprüfen, wurden wieder bivariate Korrelationen gerechnet. In einem ersten Schritt wurde der Zusammenhang zwischen moralischen bzw. amoralischen Begründungen und Beliebtheit überprüft. Moralische Begründungen korrelieren signifikant mit sozialer Beliebtheit ($r = .054$, $p < .05$). Keine Signifikanz erhielt die Korrelation mit amoralischen Begründungen. Wenn man die Begründungen in ihre Unterkategorien aufteilt, ergeben sich folgenden Korrelationskoeffizienten (Tab. 32).

Tabelle 32: Korrelationskoeffizienten zwischen den Begründungen und der sozialen Beliebtheit und den Begründungen und dem sozialen Einfluss

| | DEO | EMP | SAN | HED | UNP |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| soziale Beliebtheit | .053* | -.010 | -.010 | -.002 | -.052* |

Anmerkungen: DEO = deontologische Begründungen. EMP= empathische Begründungen, SAN = sanktionsorientierte Begründungen, HED = hedonistische Begründungen, UNP = unpassende Begründungen; *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), N = 1086.

Die soziale Beliebtheit korreliert positiv mit deontologischen und negativ mit unpassenden Begründungen. Kinder, die deontologisch begründen, sind beliebter und Kinder, die unpassend begründen, sind unbeliebter. Diese Korrelationen gehen in die Richtung des erwarteten Zusammenhangs der Hypothese 4a, sie sind aber nicht praktisch relevant, da sie unter dem Wert $.076$ liegen ($1 - \beta = .80$).

Betrachtet man die Begründungen geschlechtergetrennt, so resultiert nur bei Mädchen eine signifikante negative Korrelation zwischen sozialer Beliebtheit und unpassenden Begründungen ($r = -.111$, $p < .01$). Je mehr Mädchen unpassend begründen, desto unbeliebter sind sie in der Klasse. Dieser Zusammenhang ist praktisch relevant und bestätigt einen Teil der Hypothese 5a. Unter Konstanthaltung der Kontrollvariablen verkleinern sich die meisten Korrelationen (Anhang H-2). Keine liegt nach der Partialisierung im Bereich der praktischen Relevanz. *Die Hypothese 5a kann somit ebenfalls nicht bestätigt werden.*

Peer Status

Für die Hypothese 5b wurden die verschiedenen Peer Status Gruppen auf Unterschiede in den Begründungen überprüft. Die einfaktoriellen Varianzanalysen haben ergeben, dass sich weder bei den moralischen noch bei den amoralischen Begründungen Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen (Anhang H-3). Teilt man die Begründungen in die Unterkategorien auf, so ergibt sich nur bei unpassenden Be-

gründungen ein Gruppenunterschied ($F(4, 935) = 2.87, p < .05$). Post-Hoc Einzelvergleiche (Scheffé) errechnen nur zwischen den Gruppen durchschnittlich und zurückgewiesen einen signifikanten Unterschied ($p < .05$). Zurückgewiesene Kinder begründen signifikant häufiger unpassend als durchschnittliche Kindern. Aufgrund der Teststärkenanalyse liegt der Mittelwertsunterschied dieser zwei Gruppen im Bereich der praktischen Relevanz (Tab. 33). *Dieses Ergebnis kann die Hypothese 5b nur teilweise bestätigen.*

Teilt man die Gruppen nach dem Geschlecht auf, so resultiert nur bei Mädchen für unpassende Begründungen ein signifikanter Gruppenunterschied ($F(4, 455) = 2.85, p < .05$). Zurückgewiesene Mädchen unterscheiden sich signifikant von durchschnittlichen Mädchen, indem sie häufiger unpassend begründen. Bei Jungen ergeben sich keine signifikanten Gruppenunterschiede. Wie aus den Teststärkenanalysen abzulesen ist, ist dieser Gruppenunterschiede von praktischer Relevanz (Tab. 33). *Er deckt sich mit der Erwartung, dass sich die Gruppen unterscheiden (H4b).*

Tabelle 33: Werte der Teststärkenanalysen für den Unterschied zwischen den durchschnittlichen und zurückgewiesenen Kindern bei den unpassenden Begründungen

| | n_1 | M_1 | n_2 | M_2 | σ | ϵ | $1-\beta$ |
|--------------------------------------|-------|-------|-------|-------|----------|------------|-----------|
| Alle Kinder: unpassende Begründungen | 187 | .95 | 228 | 1.30 | 1.15 | .15 | .86 |
| Mädchen: unpassende Begründungen | 103 | 1.36 | 85 | .79 | 1.18 | .24 | .91 |

Anmerkungen: n_1 = Anzahl der durchschnittlichen Gruppe, M_1 = Mittelwert der durchschnittlichen Gruppe, n_2 = Anzahl der zurückgewiesenen Gruppe, M_2 = Mittelwert der zurückgewiesenen Gruppe; $\alpha = .05$.

4.3.3 MORALISCHE MOTIVSTÄRKE UND BELIEBTHEIT / PEER STATUS IN DER KLASSE

Soziale Beliebtheit

Die moralische Motivstärke korreliert mit sozialer Beliebtheit weder für Mädchen noch für Jungen signifikant (Anhang H-1). *Die Hypothese 6a kann folglich verworfen werden.*

Peer Status Gruppen

Einfaktorielle Varianzanalysen mit den fünf Gruppen des Peer Status haben keine Unterschiede bezüglich der moralischen Motivstärke ergeben, auch nicht wenn die Analysen geschlechtergetrennt durchgeführt wurden (Anhang H-3). *Somit muss auch die Hypothese 6b verworfen werden.*

4.4 UNTERSUCHUNG DER MEDIATIONSHYPOTHESE

Zur Überprüfung der Hypothese 7 soll eine Mediationsanalyse gerechnet werden, um den Beziehung zwischen den drei Konstrukten moralische Motivstärke, Sozialverhalten und soziale Beliebtheit aufzeigen zu können. Die Voraussetzungen für die Mediation wurden in Kapitel 3.4.2 beschrieben. Es wird zuerst angegeben, ob die Voraussetzungen gegeben sind.

4.4.1 ÜBERPRÜFUNG DER VORAUSSETZUNGEN

Die erste Voraussetzung betrifft den Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable und dem Mediator. In der vorliegenden Untersuchung betrifft das den Zusammenhang zwischen moralischer Motivstärke und Sozialverhalten (H3a & H3b). Die Hypothese 3a musste für die fremd eingeschätzten Verhaltensdaten falsifiziert werden, weil keine Skala des aggressiven Verhaltens signifikant und praktisch relevant mit moralischer Motivstärke zusammenhing (Kap. 4.2.3.1). Bei der Selbsteinschätzung erreichten zwar Jungen, die sich selber als reaktiv aggressiv einschätzten, eine niedrigere moralische Motivstärke, jedoch spielte die soziale Erwünschtheit eine grosse Rolle (Kap. 4.2.3.2). Deshalb kann Hypothese 3a nicht bestätigt werden.

Nur beim selbst eingeschätzten, prosozialen Verhalten konnten konstant Zusammenhänge über die verschiedenen Analysen hinweg nachgewiesen werden. Sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen waren die Zusammenhänge praktisch relevant (Kap. 4.2.3.2). Rechnet man eine Regressionsanalyse wie im Modell durch Pfad a vorgegeben (vgl. Abb. 1, S. 52), so konnte die moralische Motivstärke nur bei Mädchen signifikant prosoziales Verhalten vorhersagen (Kap. 4.2.3.2). Aus diesem Grund müsste eine geschlechtergetrennte Mediationsanalyse durchgeführt werden, die nur für Mädchen in Frage kommen kann.

Die zweite Voraussetzung betrifft den Zusammenhang zwischen dem Mediator und der abhängigen Variable, das wäre in diesem Fall der Zusammenhang zwischen Sozialverhalten und sozialer Beliebtheit (Pfad b, vgl. Abb. 1, S. 52). Dieser Zusammenhang wird für diese Untersuchung nur überprüft, wenn die anderen Voraussetzungen gegeben sind, weil dazu keine Hypothesen formuliert worden sind.

Die dritte Voraussetzung betrifft den Zusammenhang zwischen der unabhängigen und der abhängigen Variable des erwarteten Mediationsmodell (Pfad c, vgl. Abb. 1, S. 52). In der vorliegenden Untersuchung entspricht es dem Zusammenhang zwischen moralischer Motivstärke und sozialer Beliebtheit (H6a). Wie in Kapitel 4.3.3 beschrieben wurde, konnten weder bei Mädchen noch bei Jungen signifikanten Kor-

relationen zwischen moralischer Motivstärke und sozialer Beliebtheit gefunden werden. Aus diesem Grund wurden auch keine weiterführenden Regressionsanalysen gerechnet. Der Pfad c des Modells kann demnach nicht bestätigt werden. Weil diese dritte Voraussetzung verletzt worden ist, werden keine Analysen zu Pfad b durchgeführt.

Die Voraussetzungen für eine Mediation sind nicht gegeben. Deshalb muss die Hypothese 7 falsifiziert werden.

5 DISKUSSION

Hauptziel der Untersuchung war es, die Zusammenhänge zwischen moralischer Motivation, Sozialverhalten und Beliebtheit in der Schulklasse bei achtjährigen Kindern zu überprüfen. Im Ergebnisteil wurden bereits erste Schlussfolgerungen aus den Befunden gezogen. Nachfolgend werden die Resultate aus einer allgemeineren Perspektive diskutiert. Des Weiteren reihen sich kritische Anmerkungen zur Untersuchung und ein Ausblick für künftige Forschung an.

5.1 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Die Studie wurde im Wesentlichen durch drei Hauptfragestellungen geleitet: Zum einen galt es, die Moralentwicklung anhand moralischer Selbstattributionen und deren Begründungen zu beschreiben und die moralische Motivation mit verschiedenen aggressiven und prosozialen Verhaltensweisen in Verbindung zu setzen. Zum anderen wurde die Beziehung moralischer Attributionsmuster zur sozialen Beliebtheit von Kindern unter Gleichaltrigen und deren Status in der Klasse beleuchtet. Als dritter Aspekt stand die Frage im Vordergrund, ob es einen allgemeinen Zusammenhang aller Konstrukte – moralische Motivation, aggressives bzw. prosoziales Verhalten und Beliebtheit – gibt, wobei vom Sozialverhalten ein Mediatoreffekt erwartet wurde. Die Analysen zielten darauf ab, Zusammenhänge zu identifizieren, damit die Moralentwicklung achtjähriger Kinder und der Einfluss dieser Entwicklung sowohl auf verschiedene Verhaltensweisen als auch auf die Rolle der Kinder in der Schulklasse besser verstanden werden können.

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt in der Reihenfolge, in welcher die Fragestellungen und Hypothesen dargestellt wurden. Zu Beginn wird ganz allgemein auf die deskriptiven Ergebnisse zu den Moralgeschichten eingegangen, um sie mit dem theoretischen Ansatz von Nunner-Winkler (vgl. Kap. 2.4) zu vergleichen. Im Weiteren werden die Resultate zu den Hauptfragestellungen (vgl. Kap. 2.7) diskutiert und in Bezug zur Literatur gesetzt.

5.1.1 MORALISCHES WISSEN UND MORALISCHE MOTIVATION

Nunner-Winkler (1996) beschreibt in ihrem Ansatz zwei Aspekte der Moralentwicklung: Sie unterscheidet zwischen moralischem Wissen und moralischer Motivation. Im moralischen Wissen ist das Verständnis moralischer Normen bezüglich Universa-

lität, d.h. bezüglich Kontext- und Autoritätsunabhängigkeit, verankert. Dies deckt sich mit Annahmen der Theorie der sozialen Bereiche nach Turiel (1983). Die moralische Motivation ist die Bereitschaft, sich an moralische Regeln zu halten, auch wenn sie mit eigenen Bedürfnissen in Konflikt stehen.

Normkenntnis

In der vorliegenden Untersuchung konnten die Annahmen zum moralischen Wissen bestätigt werden (vgl. Kap. 2.4.2). So gut wie alle Kinder verstehen die Regeln zu den vier Konfliktsituationen Teilen, Schikanieren, Auslachen und Helfen. Sie wissen, dass man Teilen und Helfen soll, dass Auslachen und Schikanieren aber nicht erlaubt ist. Primarschulkinder haben somit bezüglich verschiedener moralischer Konfliktsituationen bereits die Fähigkeit zu unterscheiden, was richtig und was falsch ist.

Interessant ist der Unterschied zwischen den Geschichten Schikanieren und Auslachen gegenüber Teilen und Helfen. Signifikant mehr Kinder meinen, dass man in gewissen Situationen weder teilen noch helfen muss. Dieser Unterschied zwischen Geboten (teilen und helfen) und Verboten (schikanieren und auslachen) kann mit den unterschiedlichen normativen Stärken solcher Konfliktsituationen erklärt werden: Für Kinder ist es einfacher zu verstehen, was verboten ist, als einzusehen, was in einer bestimmten Situation erfordert ist. Moralische Normen lesen die Kinder aus sozialen Interaktionen ab (Turiel, 1983; Nunner-Winkler, 1996). Was moralisch verlangt wird, scheint für sie leichter erkennbar zu sein, wenn es sich um Normen handelt, die mit negativen Konsequenzen für das Opfer verbunden sind (schikanieren und auslachen); das Erkennen von Geboten (teilen und helfen) mit positiven Konsequenzen scheint schwieriger. Verbote sind somit normativ stärker als Gebote.

Die Begründungen zur Regelkenntnis fielen unterschiedlich aus. Die meisten Kinder begründen deontologisch oder empathisch. Sie sehen es als verpflichtend, Regeln zu befolgen. Andererseits beschreiben sie auch negative Konsequenzen für das Opfer. Nur ein geringer Anteil stützt sich auf Sanktionen ab, die mit der Verletzung einhergehen könnten. Das belegt wiederum, dass Kinder ein Regelverständnis haben, das nicht an Strafandrohung gebunden ist und widerlegt folglich Annahmen von Kohlberg (1974). Er ging davon aus, dass Kinder bis zum 11. Lebensjahr amoralische Denkmuster aufweisen und sanktionsorientiert argumentieren. Die vorliegenden Ergebnisse decken sich vielmehr mit Resultaten aus Studien zur Theorie der sozialen Bereiche (Yau & Smetana, 2003). Diese besagen, dass Kinder schon sehr früh zwischen moralischen Regeln und Konventionen unterscheiden können und somit moralisches Wissen aufweisen (vgl. Kap. 2.2).

Moralische Motivation

Es zeigte sich, dass ein beträchtlicher Anteil Kinder die Bereitschaft zum moralischen Handeln bereits ausgebaut hat. Die meisten Achtjährigen schreiben sich selbst negative Emotionen zu, wenn sie sich in die Rolle des Regelverletzers versetzen. Achtjährige Kinder sind demzufolge in ihrer moralischen Motivation ausgereift und weisen kaum mehr amoralische Attributionsmuster auf. Dies deckt sich mit Ergebnissen von Yuill und Mitarbeitern (2000) oder Keller und Mitarbeitern (2003).

Interessant ist, dass in der Stichprobe sogar Alterseffekte bezüglich moralischer Motivation gefunden werden konnten. Obwohl alle Kinder der 2. Klasse waren und die Altersstreuung klein war, zeigte sich, dass die jüngeren Kinder eine geringere moralische Motivstärke als die älteren Kinder aufweisen. Dieser Unterschied geht in Richtung der Erwartung früherer Studien (Nunner-Winkler & Sodian, 1988).

In der Literatur gelten die Gefühle, die sich Kinder nach einer Regelverletzung zuschreiben, als Internalisierung moralischer Normen (Nunner-Winkler, 1996). Es hat sich nun gezeigt, dass die meisten achtjährigen Schulkinder der Stadt Zürich sich selbst in der Rolle des Regelverletzers negative Emotionen zuschreiben. Dies mag mit der erheblichen Anzahl moralischer Regeln in der Schweizer Kultur zusammenhängen. Schon früh in der Kindheit werden moralische Regeln über die Sozialisation gelernt und mit einem Pflichtgefühl in Verbindung gesetzt. Dies ist ein Ergebnis, das präsentiert, wie gut Schulkinder Regelverletzungen erkennen und als unmoralisch einstufen.

Es sollen nun die Ergebnisse zu den Haupthypothesen bezüglich Zusammenhänge moralischer Motivation mit sozialen Verhaltensweisen und Beliebtheit in der Gleichaltrigengruppe diskutiert werden.

5.1.2 MORALISCHE MOTIVATION UND SOZIALVERHALTEN

In verschiedenen Studien konnte nachgewiesen werden, dass moralische Motivation prädiktiven Charakter für aggressives und prosoziales Verhalten hat (vgl. Kap. 2.5). Eine neuere Untersuchung von Gasser & Alsaker (2005) konnte belegen, dass sowohl prosoziales als auch aggressives Verhalten mit moralischer Motivstärke vorhergesagt werden kann. Betrachtet man die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, so kann dieses Muster nicht vollständig nachgewiesen werden. Im Folgenden werden mögliche Interpretationen dafür dargestellt.

5.1.2.1 Moralische Motivation als Prädiktor aggressiven Verhaltens?

Die erste Hypothese betrifft den Zusammenhang zwischen Selbstattributionen in der Rolle eines Regelverletzers und aggressivem Verhalten. Es wurde erwartet, dass Kinder, die sich selbst nach einer Übertretung häufiger positive Emotionen zuschreiben, auch häufiger aggressives Verhalten zeigen. Das durch die Lehrperson eingeschätzte aggressive Verhalten der Mädchen korreliert nicht mit den moralischen Selbstattributionen. Bei den Jungen findet man sogar Trends, die die Hypothese widerlegen. Aggressivere Jungen erreichen eher höhere Werte in den Selbstattributionen. Der Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Selbstattributionen kann bezüglich der Erfassung aggressiver Verhaltensweisen durch die Lehrpersonen nicht bestätigt werden (vgl. Kap. 4.2.1).

Bei den selbst eingeschätzten, aggressiven Verhaltensweisen sieht das Bild anders aus. Alle Arten der Aggression tendieren in Richtung der Erwartung. Je mehr sich die Kinder negative Emotionen zuschreiben und je ausgereifter ihre moralische Motivation ist, desto weniger schätzen sie sich als aggressiv ein. Praktisch bedeutsam ist aber nur der Zusammenhang zwischen reaktiver Aggression von Jungen und moralischen Selbstattributionen. Reaktiv aggressive Jungen schreiben sich vermehrt positive Emotionen zu, weisen also eine geringere moralische Motivation auf.

Reaktive Aggression bezieht sich auf die Antwort gegenüber einer Frustration und geht mit einem Defizit in der Selbstkontrolle einher (Dodge, Lochman, Harnish, Bates & Pettit, 1997). Reaktiv aggressive Kinder interpretieren Affekte anderer Personen fälschlicherweise als feindselig (hostile attributional bias), fühlen sich übererregt und reagieren deshalb aggressiv (Arsenio & Lemerise, 2004). Demgegenüber gibt es proaktive Aggression, die weniger emotional ist und eher mit der Erwartung von Belohnung auftritt. Proaktiv aggressive Kinder glauben, dass Aggressionen ein relativ leichter Weg zu erwünschten Ergebnissen sind. Manchmal erwarten sie ebenso, dass sie sich nach einer Regelverletzung gut fühlen (Arsenio & Lemerise, 2004). Diese Beschreibung führt dazu, dass man eine Verbindung zwischen proaktiver Aggression und moralischer Motivation erwartet. Kinder, die proaktiv aggressiv sind, sollten öfters positive Emotionen attribuieren. In der vorliegenden Untersuchung konnte dieser Zusammenhang nicht belegt werden. Vielmehr hängt die reaktive Aggression von Jungen mit den Selbstattributionen zusammen, was sich nicht mit der gängigen Literatur deckt (Arsenio & Lemerise, 2004).

Hierarchische Regressionsanalysen können diesen unerwarteten Zusammenhang zwischen reaktiver Aggression und moralischen Selbstattributionen genauer differenzieren. Es sind nicht die Gefühlszuschreibungen, die Varianz im reaktiv ag-

gressiven Verhalten der Jungen aufdecken, sondern es ist die soziale Erwünschtheit, die ihren Teil dazu beiträgt. Jungen, die sozial erwünscht antworten, schätzen sich selbst als wenig reaktiv aggressiv ein und schreiben sich mehr negative Emotionen zu, weshalb es zu diesem Zusammenhang kommt. Nur ein sehr geringer Anteil reaktiver Aggression kann durch das Selbstattributionsmuster erklärt werden. Somit relativiert sich die Verbindung und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass reaktiv aggressive Jungen wirklich eine geringere moralische Motivation aufweisen. Auf die Gefahr des sozial erwünschten Antwortens wird im Unterkapitel 5.2, in Zusammenhang mit Einschränkungen der Methode des selbst berichteten Verhaltens, näher eingegangen.

Im Gegensatz zu früheren Studien (Arsenio & Fleiss, 1996; Malti, 2003) legt die hier durchgeführte Untersuchung den Schluss nahe, dass moralische Attributionen zum Selbst in der Rolle des Regelverletzers keine Zusammenhänge mit unterschiedlichen Arten des aggressiven Verhaltens aufweisen. Vielmehr deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Gefühlszuschreibungen unabhängig von moralisch relevantem Verhalten und unabhängig von moralischer Motivation betrachtet werden müssen.

In Anlehnung an Hughes & Dunn (2000) können die Begründungen der Regeln und Emotionen getrennt von den Gefühlszuschreibungen als Indikator für moralische Motivation bezeichnet werden (vgl. Kap. 2.5.2.3). Auch Nunner-Winkler (1996) geht davon aus, dass moralische Begründungen die hinter den Emotionen stehenden Gedanken enthalten, die ein Kind veranlassen, normgerecht zu handeln. Deshalb wurden die Begründungen separat mit den aggressiven Verhaltensweisen in Verbindung gebracht. Deontologische Begründungen scheinen vor allem bei Jungen am meisten Vorhersagecharakter auf fremd eingeschätztes, aggressives Verhalten zu haben. Indirekt und proaktiv aggressive Jungen begründen moralische Regeln und Emotionen seltener deontologisch. Deontologie entspricht der Lehre der Pflichten und bezieht sich auf die Motivation zum Handeln. Jungen, die Regeln oder Emotionen begründen, indem sie vom universell geltenden Wertemassstab ausgehen („Man darf nicht auslachen.“), verhalten sich weniger indirekt aggressiv und weniger proaktiv aggressiv. Dies deckt sich mit der Hypothese, dass moralische Begründungen mit aggressivem Verhalten negativ zusammenhängen, jedoch übt die Sprachfähigkeit einen grossen Einfluss darauf aus: Die Fähigkeit sich gut und klar ausdrücken zu können hängt mit deontologischen Begründungen zusammen. Nur wer sprachlich geschickt ist, kann auf eine deontologische Art und Weise seine Handlungsmotivation preisgeben. Deshalb kann man nicht schlussfolgern, dass deontologische Begründungen tatsächlich mit Aggressionen zusammenhängen.

Bei Mädchen zeigte sich, dass indirekt und physisch aggressive Mädchen häufiger unpassend begründen. Erstaunlicherweise verstärkt sich der Zusammenhang bei Konstanthaltung der Sprachfähigkeit. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass aggressivere Mädchen Mühe haben, ihre Gefühle moralisch zu begründen. Stattdessen stützen sie sich auf undifferenzierte und unpassende Begründungen ab. Ihre moralische Motivation kann nicht als vollständig ausgereift bezeichnet werden, sie muss aber auch nicht verworfen werden. Unpassende Begründungen erfolgen dann, wenn es für Kinder schwierig ist, sich korrekt auszudrücken.

Bei den selbst eingeschätzten Skalen aggressiven Verhaltens können hedonistische Begründungen einen Teil der reaktiven Aggression der Jungen erklären. Wieder wird damit der gängigen Literatur widersprochen, denn vor allem bei proaktiver Aggression wird von instrumenteller und hedonistischer Motivation ausgegangen (Arsenio & Lemerise, 2004).

Im Gegensatz zu Hughes und Dunn (2000) konnten die empathischen Begründungen keine Vorhersagen machen. Die Trends sind nicht hypothesenkonform und es konnten keine Muster mit empathischen Begründungen nachgewiesen werden. Es scheint so, als dass die von Hughes und Dunn vorgeschlagene Trennung der Begründungen von den Attributionen in dieser Untersuchung nur wenig Sinn machte, weshalb zum Schluss die Zusammenhänge aggressiven Verhaltens mit moralischer Motivstärke überprüft wurden (vgl. Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992).

Gasser & Alsaker (2005) wiesen nach, dass moralische Motivstärke aggressives Verhalten vorhersagt. In dieser Untersuchung konnte die Hypothese, dass Kinder mit einer höheren moralischen Motivstärke weniger aggressives Verhalten aufweisen, nicht bestätigt werden. Nur bei den Jungen entsprachen die Trends der Hypothese. Somit kann mit den vorliegenden Daten keine Validierung der moralischen Motivstärke als Indikator für moralisches Handeln belegt werden. Es zeigt sich nicht, dass aggressives Verhalten von moralischer Motivation abhängt. Auf methodische Einschränkungen, die dieses Ergebnis beeinflusst haben könnten, wird später eingegangen (Kap. 5.2).

5.1.2.2 Moralische Motivation als Prädiktor prosozialen Verhaltens?

Verschiedene Hypothesen umschrieben den Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und moralischen Konstrukten. In Anlehnung an Gasser & Alsaker (2005) wurde angenommen, dass prosoziale Kinder einen höheren Selbstattributionswert erreichen, was mit mehr negativen Emotionen einhergeht. Die moralische Motivation

sollte sich also insofern im Verhalten widerspiegeln, dass man Bedürfnisse der anderen erkennt und sich daher prosozial bzw. moralisch motiviert verhält.

In dieser Untersuchung wurden bezüglich fremd eingeschätzten, prosozialen Verhaltens keine Zusammenhänge gefunden. Schätzen Kinder aber ihr Verhalten selber ein, so ergibt sich eine starke Verknüpfung. Sowohl prosoziale Mädchen als auch prosoziale Knaben attribuieren sich selbst bedeutsam mehr negative Emotionen. Dies spricht für die Hypothese und deckt sich mit früheren Ergebnissen. Einschränkung muss aber vor allem bei Jungen die erfasste soziale Erwünschtheit miteinbezogen werden. Sie erklärt nämlich die grösste Varianz des prosozialen Verhaltens von Jungen. Dies entspricht wiederum der Annahme, dass Daten aus Selbstberichten mit Vorsicht betrachtet werden müssen (Kap. 5.2). Bei Mädchen hat die soziale Erwünschtheit nur einen geringen Einfluss. In der Literatur unterscheiden sich die Geschlechter bezüglich sozialer Erwünschtheit nicht (Walsh et al., 1974).

Wiederum sollte die Abtrennung der Begründungen genauer analysieren, wie die Gedanken zur Motivation zu moralischem Handeln aussehen. Wenn Lehrpersonen prosoziales Verhalten von Primarschulkindern einschätzen, lassen sich keine Zusammenhänge mit moralischen Begründungen finden. Ebenso zeigen sich keine Zusammenhänge mit den selbst eingeschätzten Skalen. Wie bereits oben erläutert, kodierte Begründungen sind in Bezug zu Sozialverhalten nicht ausschlaggebend. Die Kinder können in ihren Begründungen aufgrund sprachlicher Limiten nicht direkt preisgeben, was sie motiviert, moralisch zu handeln.

Die moralische Motivstärke hing schliesslich nur dann bedeutsam mit prosozialem Verhalten zusammen, wenn die Kinder ihr Verhalten selber einschätzten. Dies gilt sowohl für die Jungen als auch die Mädchen. Von diesem hypothesenkonformen Resultat ausgehend könnte man annehmen, dass prosoziales Verhalten tatsächlich von der moralischen Motivation vorhergesagt wird. Dieser Schluss muss wiederum mit Vorsicht betrachtet werden, weil selbst berichtetes Verhalten sehr stark mit sozialer Erwünschtheit zusammenhängt. Bei den Jungen ist der Zusammenhang sogar nur durch sozial erwünschtes Antworten bedeutsam, weshalb man den Vorhersagecharakter wiederum einschränken muss. Bei den Mädchen kann immerhin ein kleiner Teil der Prosozialität mit moralischer Motivation erklärt werden.

Prosoziales Verhalten hängt natürlich von sehr vielen verschiedenen Faktoren ab und kann nicht nur mit moralischen Motiven erklärt werden. Es erstaunt aber, dass die Zusammenhänge sehr klein sind, obwohl prosoziales Verhalten sehr stark mit moralischen Aspekten in Verbindung steht (Gasser & Alsaker, 2005). Vor allem

die Empathie als moralisches Gefühl scheint hier relevant zu sein. Für künftige Forschung wäre es interessant, neben der Intensität die Qualität von moralischen Gefühlen zu erfassen, in dem Sinn wie es bereits Arsenio und Fleiss (1996) gemacht haben. Allenfalls würde der Zusammenhang zwischen empathischen Gefühlen und prosozialem Verhalten stärker.

5.1.3 MORALENTWICKLUNG UND BELIEBTHEIT UNTER GLEICHALTRIGEN

Die Moralentwicklung wurde schon mehrfach mit der Stabilität von Freundschaften oder Beziehungen unter Gleichaltrigen in Verbindung gesetzt (Dunn et al., 2000; Peterson & Siegal, 2002). Es zeigte sich, dass eine moralische Orientierung im jungen Alter mit einer besseren Freundschaftsqualität später zusammenhängen kann. In der vorliegenden Untersuchung müssen alle formulierten Hypothesen bezüglich Beliebtheit und bezüglich Peer Status in der Schulklasse verworfen werden. Einzig der Unterschied zwischen zurückgewiesenen und durchschnittlichen Mädchen bezüglich unpassender Begründungen ist bedeutsam. Zurückgewiesene Mädchen begründen Regeln und Emotionen signifikant häufiger unpassend. Da unpassende Begründungen nur sehr wenig über moralische Motivation aussagen, muss man auch dieses Ergebnis mit Vorsicht interpretieren. Es zeigt zwar, dass unbeliebtere Mädchen sich schlechter moralisch ausdrücken können, doch kann man deren moralische Motivation nicht ganz verneinen, denn das unpassende Ausdrücken eigener Gedanken hängt von vielen anderen Faktoren ab. Darin enthalten sind kognitive Fähigkeiten, motivationale Faktoren bezüglich des Interviews und Sprachfähigkeit. Man müsste zusätzlich überprüfen, ob diese Faktoren die Beliebtheit beeinflussen und deshalb der Zusammenhang zwischen unpassender Begründung und moralischer Motivation zustande kommt. Differenziertere Begründungsarten (z.B. deontologisch oder sanktionsorientiert) hätten mehr über die moralische Motivation ausgesagt, aber leider wurden keine Zusammenhänge gefunden.

Diese Ergebnisse lassen vorerst den Schluss zu, dass moralische Motivation weder mit Beliebtheit noch mit dem Peer Status zusammenhängt. Argumente, die sich mit diesem Ergebnis decken, kommen nicht aus der Moralforschung, sondern aus aktueller Forschung zu aggressivem und prosozialem Verhalten in Zusammenhang mit dem sozialen Status (Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2006). Der soziale Status wird hier mit Coolness gleichgesetzt und bedeutet mehr als Beliebtheit. Er wird von der Gruppenzugehörigkeit und nicht nur von positiven und negativen Nennungen abhängig gemacht. Das bedeutet, dass individuelle Charakteristiken wie aggressives Verhalten oder eben moralische Motivation grundsätzlich weniger wich-

tig sind. Es werden diejenigen Kinder als beliebt bzw. als cool eingeschätzt, die in ihrer Subgruppe diesen Status bekommen. Allenfalls sind in dieser Untersuchung auch Kinder als beliebt eingeschätzt worden, die wenig moralisch motiviert handeln, aber in einer aggressiveren Kindergruppe einen hohen sozialen Status haben. Dies wird auch in Zukunft Schwierigkeiten bezüglich der Bestimmung von Zusammenhängen zwischen individuellen Charakteristiken und sozialem Status bereiten. Es ist vonnöten, dass weniger die Beliebtheit in der Gleichaltrigengruppe, sondern der Status innerhalb einer Freundesgruppe untersucht wird (Rodkin et al., 2006).

Die Mediationshypothese, die alle verschiedenen Konstrukte dieser Untersuchung miteinander verbinden sollte, konnte aufgrund der oben beschriebenen fehlenden Zusammenhänge nicht gerechnet werden. Es wäre für künftige Untersuchungen wichtig, die Dreiecksbeziehung zwischen Moral, Verhalten und Peer Status zu verstehen, jedoch muss sie mit Vorsicht angegangen werden. Alle diese Konstrukte werden von sehr vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst. Teilweise wirken konfundierende Variablen auf die Beziehungen ein, weshalb für das Verständnis der Verbindungen noch mehr Kontrollvariablen einbezogen werden müssten.

5.2 EINSCHRÄNKUNGEN DER UNTERSUCHUNG

In diesem Unterkapitel sollen einige wenige methodische Einschränkungen aufgezählt werden, um die nicht signifikanten Ergebnisse zu erklären und zukünftigen Untersuchungen Probleme mit solchen Methoden vorzuenthalten.

Zum ersten soll man sich kritisch mit dem Instrument zur moralischen Motivation auseinandersetzen. Einerseits hat sich während der Durchführung gezeigt, dass das Instrument für Kinder durch das sich immer wiederholende Muster anstrengend ist. Da es in der vorliegenden Untersuchung in ein längeres Kinderinterview eingebaut war, schien es, als ob die Kinder so antworteten, als dass sie möglichst schnell fertig sein wollten. Dies zeigte sich vor allem bei der Frage nach einer alternativen Emotion, die je nach Antwort die Befragung verlängerte. Gegen Ende der Moralgeschichten wurde signifikant seltener mit Ja geantwortet, wenn nach einer alternativen Emotion gefragt wurde. Dies geht mit einem Lerneffekt und Ermüdungserscheinungen der Kinder einher: Die Kinder lernten, dass bei einer Verneinung der Frage zur nächsten Geschichte weitergegangen wird und sich nur bei einem Ja Folgefragen anreihen. Es würde daher mehr Sinn machen, ein solches Instrument unabhängig von anderen Instrumenten durchzuführen.

Betreffend der Operationalisierung moralischer Motivation liegen sehr viele frühere Befunde vor, die für moralische Emotionsattributionen oder moralische Motivstärke sprechen. Deshalb soll dies hier nicht kritisiert werden. Aber die Operationalisierung nur über Begründungsarten scheint am ehesten mit Vorsicht zu genießen zu sein, weil eben verschiedene Gefahren mit einer Kategorisierung einhergehen. Das Kodieren von qualitativen Antworten macht es zwar einerseits möglich, aus qualitativen Daten quantitative Daten zu erhalten, andererseits gehen viele Informationen verloren. Es gibt Kinder, deren Begründungen mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten. Da die Stichprobe dieser Untersuchung so gross angelegt war, war es nicht möglich neben Hauptkategorien zusätzlich Unter- oder Mischkategorien zu bilden. Für weitere Studien zur moralischen Motivation wird deshalb empfohlen, eine kleinere, aber repräsentative Stichprobe zu nehmen, damit es möglich wird, die Begründungen nicht nur zu kategorisieren, sondern auch genauer zu analysieren. In den Begründungen moralischer Gefühle verbirgt sich nämlich viel Information zu moralischer Motivation (Nunner-Winkler, 1996).

Im Ergebnisteil zeigte sich zum zweiten, dass die über zwei verschiedene Informanten erfassten Verhaltensweisen unterschiedliche Resultate hervorbringen, obwohl sie genau dasselbe aggressive und prosoziale Verhalten erfassen. Das Problem liegt in der unterschiedlichen Quelle der Information. Einmal gibt das Kind die Antwort zur moralischen Motivation selber, ein anderes Mal schätzt die Lehrperson das Verhalten ein. Es ist erwiesen, dass die Übereinstimmung am geringsten ist, wenn unterschiedliche Informanten über Verhaltensweisen und andere Konstrukte berichten (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). Am besten ist die Übereinstimmung, wenn die Informanten gegenüber der zu beurteilenden Person die gleiche Rolle innehaben oder wenn sie sie im selben Kontext erleben.

Dass die Lehrpersoneneinschätzung kaum mit moralischer Motivation zusammenhängt, ist eventuell auch Ursache der geringen Validität von Lehrereinschätzungen im Grundschulalter. Es ist zu vermuten, dass den Lehrkräften die versteckten und subtilen Mittel des aggressiven Verhaltens ihrer Schüler verborgen bleiben (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002). Folglich haben die Lehrkräfte Schwierigkeiten, ihre Schüler diesbezüglich einzustufen und deshalb hängt das Verhalten nicht mit dem individuellen Merkmal moralischer Motivation zusammen.

Da auch die Selbsteinschätzung nicht durchgehend valide ist, wäre für weitere Untersuchungen die Einschätzung durch Peers sinnvoll. Auch diese verbirgt zwar Gefahren der Verzerrung durch Vorurteile oder kontextuelle Grenzen, aber man könnte die Rolle gegenüber der zu beurteilenden Person anpassen und hätte die

Möglichkeit auch verborgene Verhaltensweisen zu erfassen, die beispielsweise nur auf dem Pausenplatz auftreten. Zudem könnte man das Problem der sozialen Erwünschtheit vermeiden. Dies hat nämlich bei den Zusammenhängen mit der Selbsteinschätzung des Verhaltens und auch bei der Erfassung moralischer Motivation eine Rolle gespielt. Soziale Erwünschtheit tritt vor allem bei der Erfassung von selbst berichtetem Verhalten und bei der Erfassung von Konstrukten mit Normrelevanz auf. Die Erhebung von Moral wird immer mit dem Problem der sozialen Erwünschtheit konfrontiert sein, vor allem wenn es um ältere Kinder geht, die bereits implizieren können, was vom Interviewer als ‚richtig‘ erwartet wird. Wenn immer möglich, soll die soziale Erwünschtheit bei Selbstberichten oder Verhaltens Erfassung als Kontrollvariable zusätzlich erfasst werden, damit die Ergebnisse besser interpretiert werden können.

5.3 AUSBLICK UND SCHLUSSWORT

Die vorliegende Arbeit darf nicht als abschliessend und umfassend bezeichnet werden. Sie liefert Ideen, Ergebnisse, aber auch methodische Problembereiche im Zusammenhang mit Forschung zur Moralentwicklung. Obschon nur wenige signifikante Resultate berichtet werden konnten, soll die Arbeit als Ansatz zur Verbindung von wichtigen psychologischen Konstrukten im Grundschulalter betrachtet werden.

Aufbauend auf dieser Untersuchung soll künftige Forschung aus den Fehlerquellen der vorliegenden Methoden lernen und so Fehlereffekte verhindern. Können in künftigen Untersuchungen klarere Beziehungen zwischen moralischer Motivation und Sozialverhalten nachgewiesen werden, so sollen Implikationen für Bereiche der Psychologie, der Pädagogik, der Philosophie und der Soziologie abgeleitet werden. Schliesslich sind Moral und deren Entwicklung allgegenwärtig und müssen von verschiedenen Forschungsrichtungen verstanden werden. Dahinter verbirgt sich noch viel Transparenz und Unklarheit, weshalb noch lange Zeit mit der Forschung zur moralischen Motivation fortgefahren werden soll. Moral ist und bleibt ein relevantes Thema in der Forschung.

6 LITERATURVERZEICHNIS

- Arsenio, W. F. & Fleiss, K. (1996). Typical and behaviorally disruptive children's understanding of the emotional consequences of socio-moral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173-186.
- Arsenio, W. F. & Kramer, R. (1992). Victimiziers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915-927.
- Arsenio, W. F. & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75, 987-1002.
- Asendorpf, J. & Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child Development*, 63, 1223-1235.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 1173-1182.
- Bear, G. G. & Rys, G. S. (1994). Moral reasoning, classroom behavior and sociometric status among elementary school children. *Developmental Psychology*, 30, 633-638.
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for The Theory of Social Behavior*, 29, 1-19.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Springer: Berlin.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, J. (1990). Things I have learned (so far). *American Psychologist*, 45, 1304-1312.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Cambridge studies in social and emotional development. In: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1984). Invariant sequence and internal consistency in moral judgment stages. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development* (pp. 41-51). New York: John Wiley.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. & Pettit, G. S. (1997). Reactive

- and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37-51.
- Dunn, J., Brown, J. R. & Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental Psychology*, 31, 649-659.
- Dunn, J., Cutting, A. L. & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 159-177.
- Erdfelder, E., Faul, F. & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28, 1-11.
- Fowler, R. C. (1998). Limiting the domain account of early moral judgement by challenging its critique of Piaget. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 263-292.
- Gasser, L. & Alsaker, F. D. (2005, June). *Implications of moral emotion attribution for children's social behavior and relationships*. Paper presented at the meeting of the Jean Piaget Society, Vancouver, Canada.
- Glassman, M. & Zan, B. (1995). Moral activity and domain theory: An alternative interpretation of research with young children. *Developmental Review*, 15, 434-457.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung: eine Einführung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hughes, C. & Dunn, J. (2000). Hedonism or empathy? Hard-to-manage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 227-245.
- Keller, M., Lourenço, O., Malti, T. & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of 'happy victimizers': A cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 1-18.
- Killen, M. (1990). Children's evaluations of morality in the context of peer, teacher-child, and familial relations. *The Journal of Genetic Psychology*, 151, 395-410.
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes: Drei Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. (2001). Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In: W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 155-174). Weinheim: Beltz.
- Laupa, M. & Turiel, E. (1995). Social domain theory. In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development – An introduction* (pp. 455-473). Boston: Allyn & Bacon.
- Lee, K. (2004). Age, neuropsychological, and social cognitive measures as predictors of individual differences in susceptibility to the misinformation effect. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 997-1019.

- Lourenço, O. (1997). Children's attributions of moral emotions to victimizer: Some data, doubts and suggestions. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 425-438.
- Lourenço, O. (2001). Understanding the moral meanings of children's attribution of emotions to victimizers. *Archives de Psychologie*, 69, 63-79.
- Lourenço, O. (2003). Making sense of Turiel's dispute with Kohlberg: the case of the child's moral competence. *New Ideas in Psychology*, 21, 43-68.
- Malti, T. (2003). *Das Gefühlsverständnis aggressiver Kinder*. Dissertation, Freie Universität Berlin, Deutschland [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2003/120>, [12.1.2006].
- Montada, L. (1993). Understanding oughts by assessing moral reasoning or moral emotions. In: G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), in cooperation with G. Nunner-Winkler & E. Edelstein, *The moral self* (pp. 292-309). Cambridge: MIT press.
- Murgatroyd, S. & Robinson, E. (1993). Children's judgements of emotion following moral transgression. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 93-111.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations. A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nucci, L. P. & Lee, J. (1993). Morality and personal autonomy. In: G. G. Noam & T. E. Wren (Eds.), in cooperation with G. Nunner-Winkler & E. Edelstein, *The moral self* (pp. 292-309). Cambridge: MIT press.
- Nucci, L. P. & Nucci M. S. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child-Development*. 53, 403-412.
- Nucci, L. P., Turiel, E. & Encarnacion-Gawyrch, G. (1983). Children's social interactions and social concepts: Analyses of morality and convention in the Virgin Islands. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 14, 469-487.
- Nunner-Winkler, G. (1996). Moralisches Wissen – moralische Motivation – moralisches Handeln. In: M. S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit: Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven* (S. 129 -156). Weinheim: Juventa.
- Nunner-Winkler, G. (1998). Zum Verständnis von Moral - Entwicklungen in der Kindheit. In: F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 133-152). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Nunner-Winkler, G. (1999a). Moralische Motivation und moralische Identität: Zur Kluft zwischen Urteil und Handeln. In D. Garz, F. Oser & W. Althof (Hrsg.), *Moralisches Urteil und Handeln* (S. 314-339). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, G. (1999b). Development of moral understanding and moral moti-

- vation. In: F. E. Weinert & W. Schneider (Eds.), *Individual development from 3 to 12: findings from the Munich longitudinal study* (pp. 253-290). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, G. & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Oser, F. & Althof, W. (1992). *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peterson, C. C. & Siegal, M. (2002). Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 205-224.
- Piaget, J. (1954). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14, 74-96.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15, 175-204.
- Schonert-Reichl, K. A. (1999). Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 19, 249-279.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role taking development in early childhood. *Child Development*, 42, 1721-1734.
- Smolla, N., Valla, J.P., Bergeron L., Berthiaume, C. & St. Georges, M. (2004) Development and reliability of a pictorial mental disorders screen for young adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 49, 828-837.
- Tisak, M. S. & Turiel, E. (1988). Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. *Developmental Psychology*, 24, 352-357.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-300.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In: W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 863-932). New York: Wiley.
- Turiel, E. & Smetana, J. G. (1984). In: W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, Moral Behavior and Moral Development* (pp. 261-282). New York: John Wiley.
- Walsh, J. A., Tomlinson-Keasey, C. & Klieger, D.M. (1974). Acquisition of the social desirability response. *Genetic Psychology Monographs*, 89, 241-272.

- Wiersma, N. & Laupa, M. (2000). Young children's conceptions of the emotional consequences of varied social events. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 325-341.
- Yau, J. & Smetana, J. G. (2003). Conceptions of moral, social-conventional, and personal events among Chinese preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74, 647-658.
- Yuill, N., Perner, J., Pearson, A., Peerbhoy, D. & van den Ende, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective and moral. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 457-475.

7 ANHANG

ANHANG A: MORALGESCHICHTEN

A-1: Instruktion

Einführung:

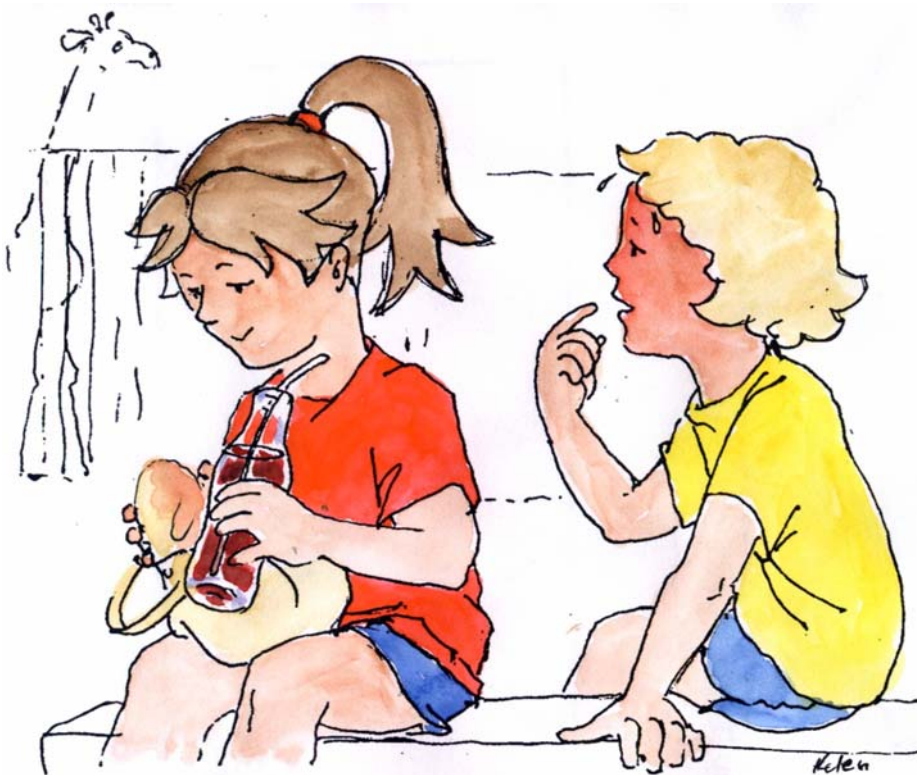
„Ich werde dir jetzt ein paar Geschichten erzählen und Bilder dazu zeigen. In den Geschichten kommen ganz verschiedene Kinder mit unterschiedlichen Namen vor. Diese Kinder gibt es in der Wirklichkeit nicht, wir brauchen die Namen nur für diese Geschichten. Ich stelle dir dann nach dem Erzählen ein paar Fragen, die du mir beantworten musst. Sag einfach, was du gerade denkst. Es gibt keine guten oder schlechten Antworten. Dazu brauchen wir diese Gesichter (Schablone zeigen). Skala-Testfrage: „Welches dieser Gesichter zeigt die Gefühle (a) „ganz fescht schlecht“, (b) „e biz / chli schlecht“, (c) „e biz guet“, (d) „fescht guet?“ (Gesichter der Reihe nach durchgehen). Ich erzähle dir nun die erste Geschichte:“

A-2: Moralgeschichten

Geschichte: Teilen

| | |
|--|--|
| Bild 1 | (David / Andrea) geht mit (seiner / ihrer) Schulklasse in den Zoo. Es ist sehr heiss. In einer Pause nimmt (David / Andrea) eine Cola hervor und trinkt. Da kommt (Tim / Melanie) und sagt: „Du (David / Andrea), ich hab so grossen Durst, lass mich doch bitte mal trinken.“ |
| Bild 2 | (David / Andrea) sagt: „Nein, ich lass dich nicht trinken, du kannst nichts haben von mir“. (Er / Sie) trinkt sein Cola alleine leer. |
| Kontrollfrage | Was wollte (Tim / Melanie)? |
| Regelkenntnis und – begründung: | Ist das richtig, was (David / Andrea) macht? Warum? Auch (David / Andrea) weiss, dass man das nicht machen sollte. (Er / Sie) macht es trotzdem. |
| Gefühlsattribution zum Selbst | Wie würdest du dich fühlen, wenn du das getan hättest? |
| Emotionsbegründung | Warum würdest du dich so fühlen? |
| Nachfrage | Kannst du dir vorstellen, dass du auch etwas anderes fühlen würdest? Wenn JA: Was und warum? |

Mädchenversion: Teilen



1



2

Jungenversion: Teilen



1

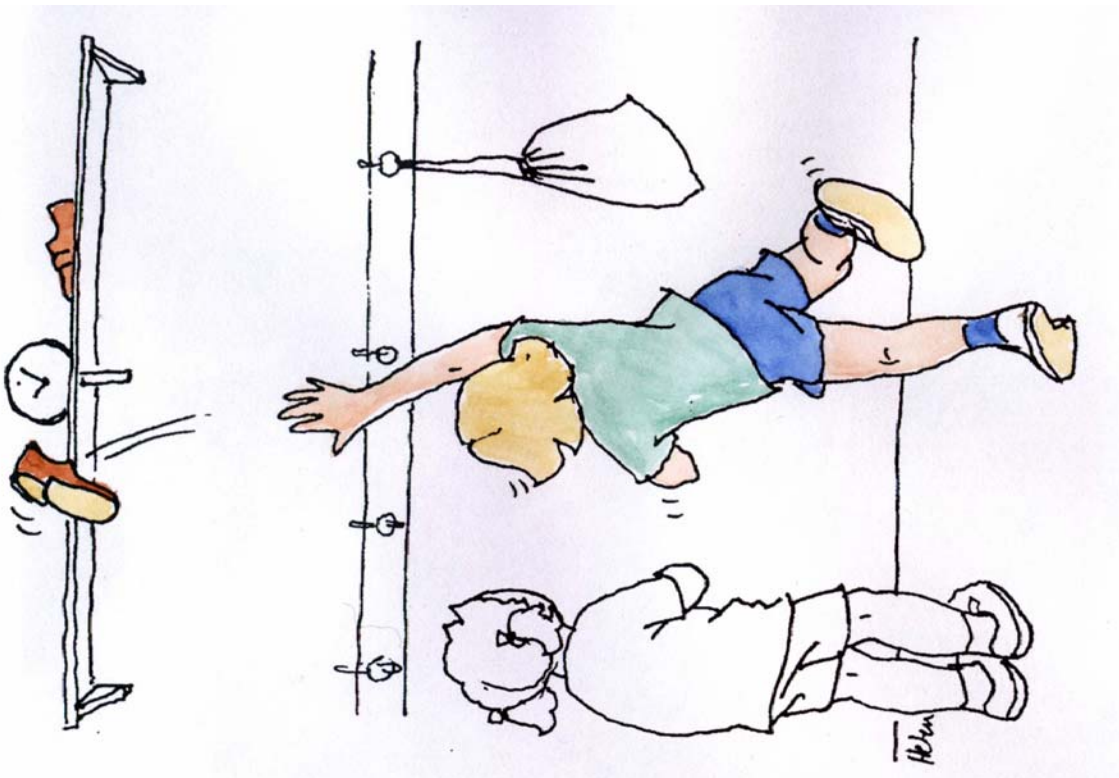


2

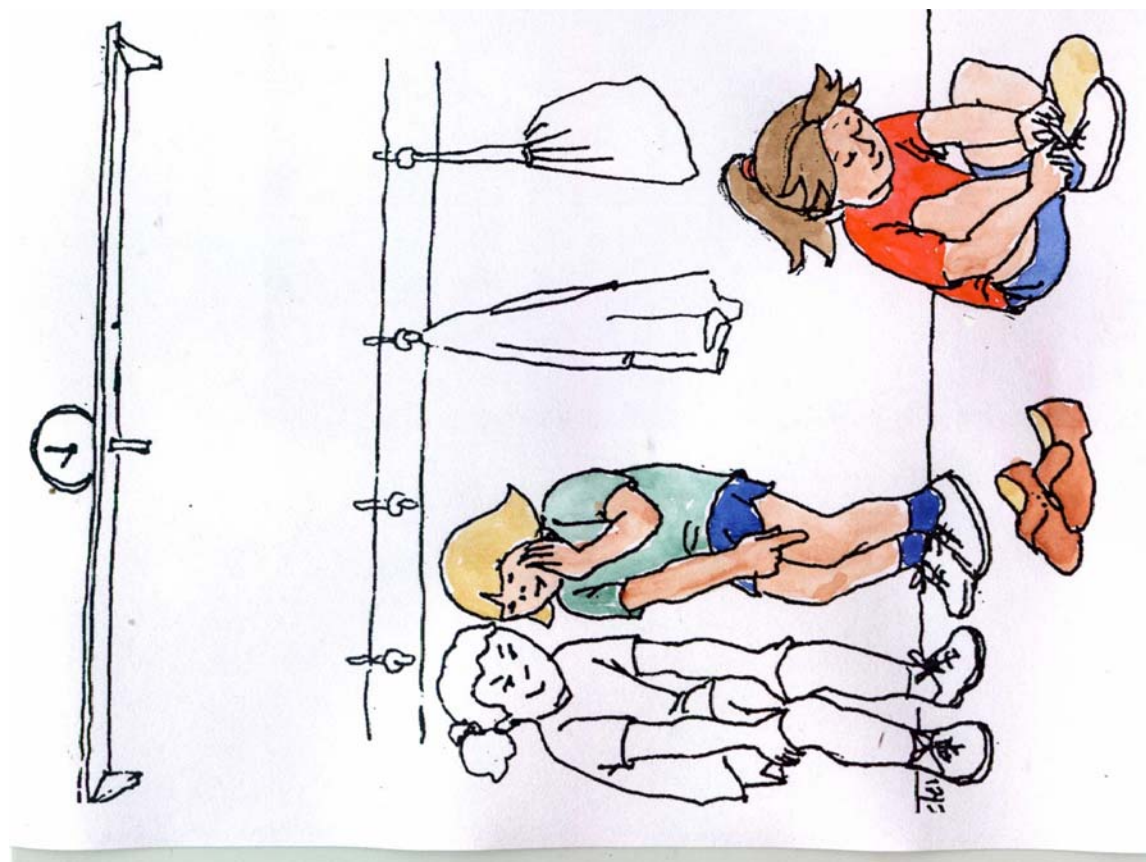
Geschichte: Schikanieren

| | |
|---------------------------------------|--|
| Bild 1 | (Fabio/Jasmin) und sein Freund / ihre Freundin sind in der Garderobe und ziehen sich fürs Turnen um. (Michael/Lara) zieht gerade (seine/ihre) Turnschuhe an. (Fabio/Jasmin) und sein Freund / ihre Freundin mögen (Michael/Lara) nicht und reden darüber, wie sie (ihn/sie) am besten plagen könnten. |
| Bild 2 | Als (Michael/Lara) in die Turnhalle geht, verstecken (Fabio/Jasmin) und sein Freund / ihre Freundin die Finken von (Michael/Lara) hoch oben bei der Uhr. Extra so, dass (Michael/Lara) nicht rankommt. |
| Regelkenntnis und -begründung: | Ist das richtig, was sie machen? Warum? (Antwort eintippen und Code eingeben) |
| Bild 3 | Auch (Fabio/Jasmin) weiss, dass man so was nicht machen sollte. (Er/Sie) macht es trotzdem. Als die Turnstunde fertig ist und alle sich umgezogen haben, sucht (Michael/Lara) nach (seinen/ihren) Finken. Nachdem (er/sie) lange sucht, sieht (er/sie) die Finken oben bei der Uhr. (Er/Sie) versucht, sie runterzuholen, schafft es aber nicht. |
| Bild 4 | Alle Kinder sind schon längstens zurück im Klassenzimmer. (Michael/Lara) kommt viel zu spät, da (er/sie) lange probiert hat, (seine/ihre) Finken zu holen. (Er/Sie) gibt auf und geht mit den Turnschuhen ins Klassenzimmer zurück. Die Lehrerin schimpft mit (ihm/ihr), weil (er/sie) zu spät kommt und in den Turnschuhen ist. (Michael/Lara) ist so aufgeregt und durcheinander, dass (er/sie) sich nicht wehren und sagen kann, was wirklich passiert ist. |
| Kontrollfrage | Warum kommt (Michael/Lara) zu spät ins Klassenzimmer? |
| Gefühlsattribut ion zum Selbst | Wie würdest du dich fühlen, wenn du das getan hättest? |
| Emotionsbegründung | Warum würdest du dich so fühlen? |
| Nachfrage | Kannst du dir vorstellen, dass du auch etwas anderes fühlen würdest? Wenn JA: Was und warum? |

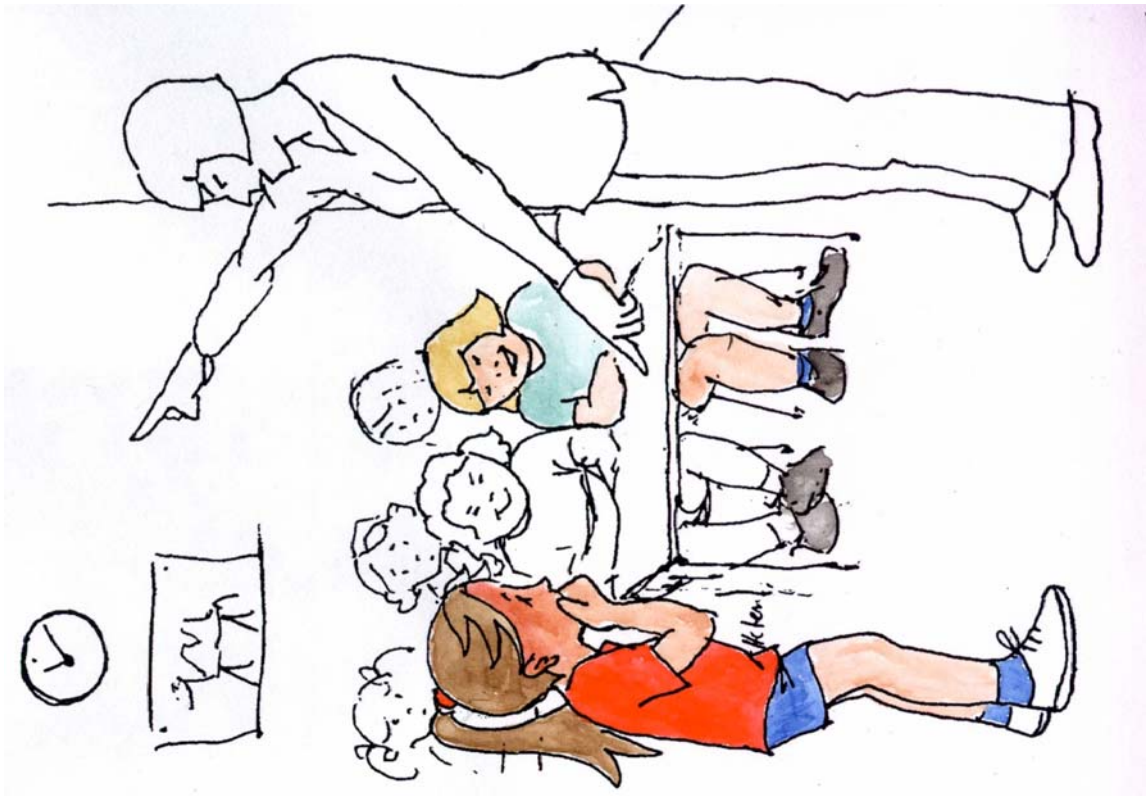
Mädchenversion: Schikanieren



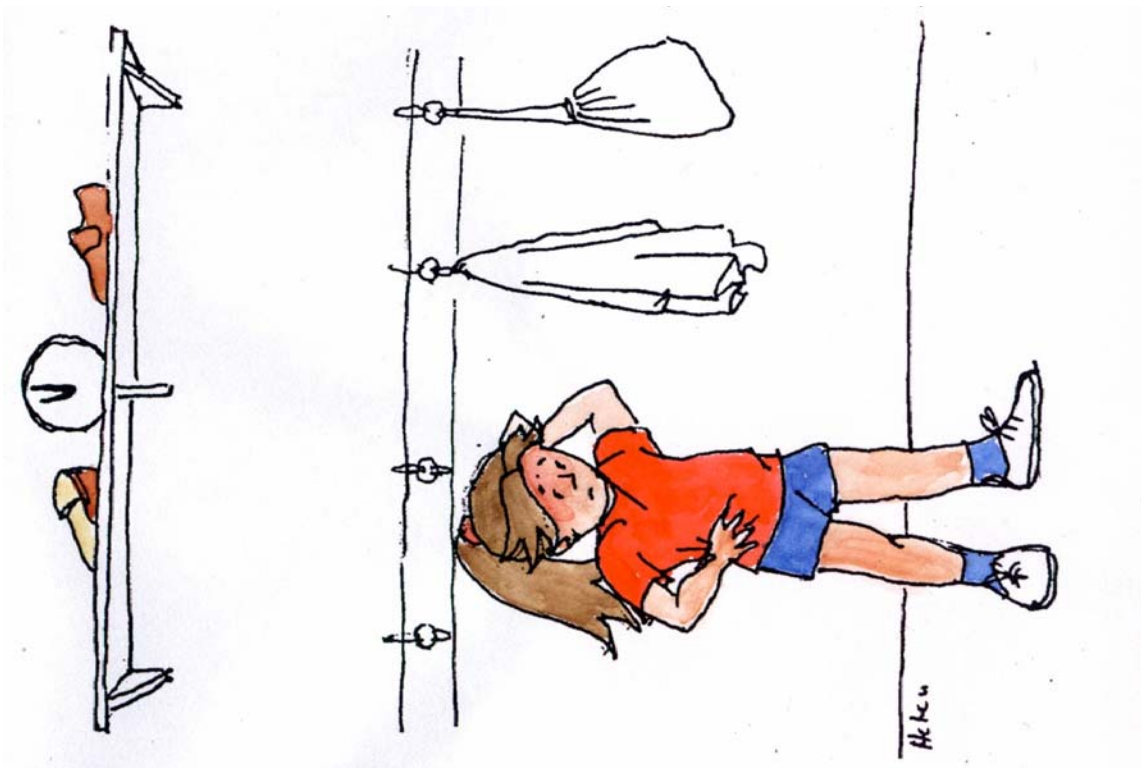
2



1

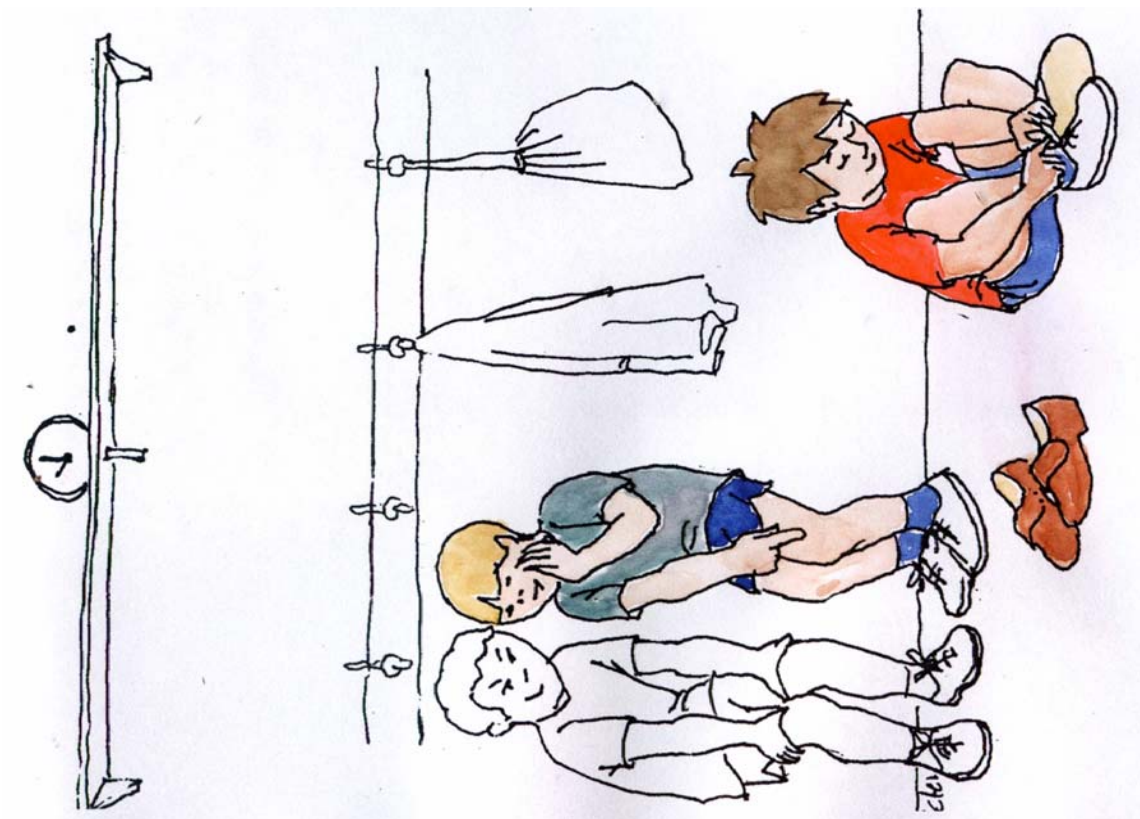
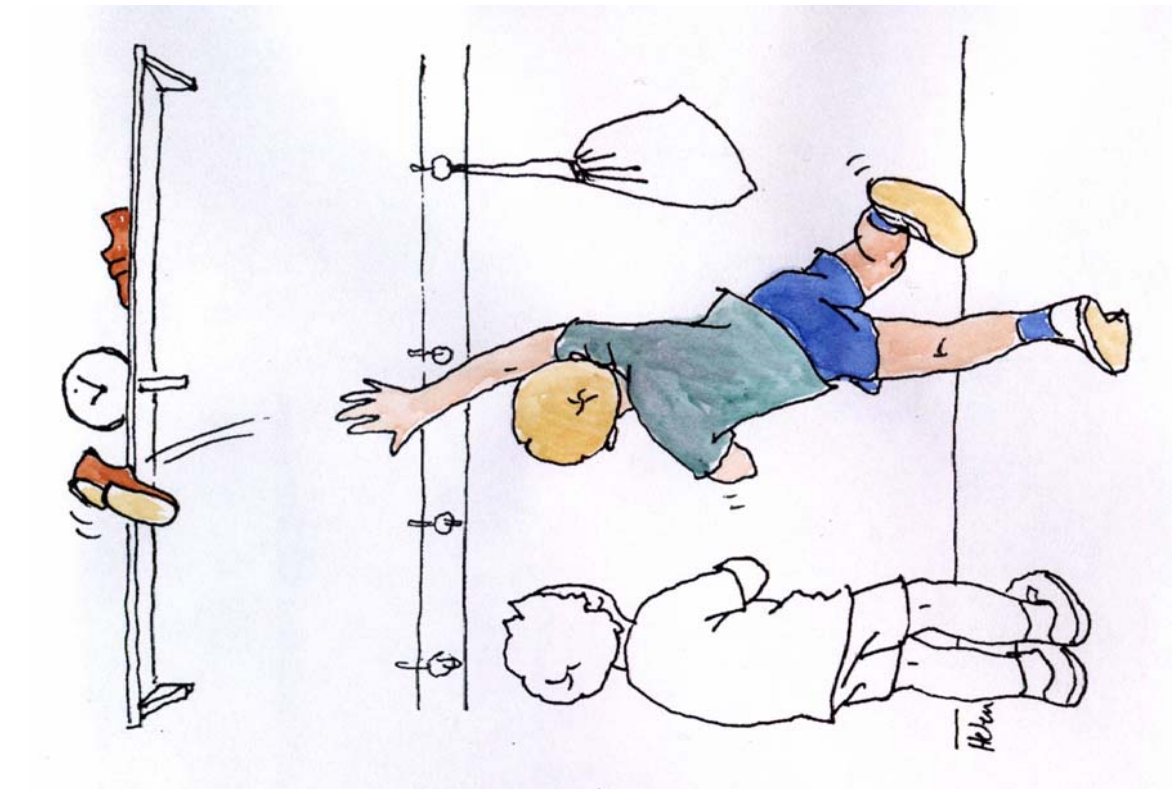


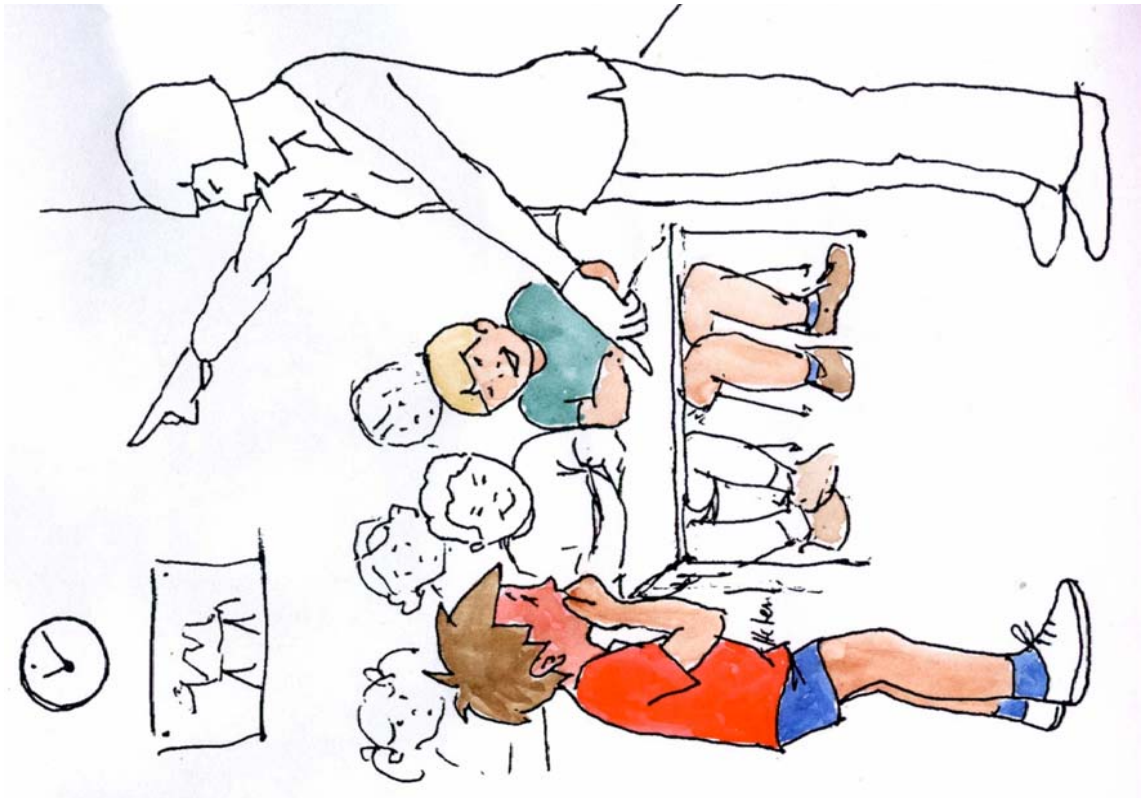
4



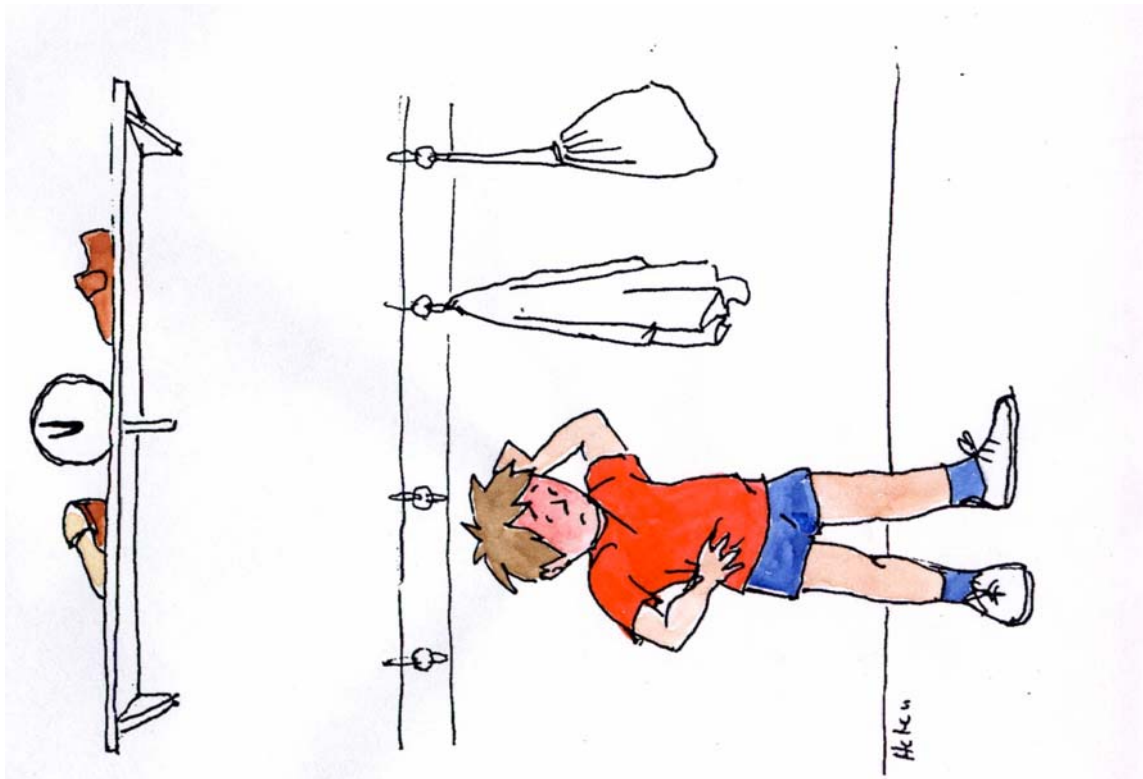
3

Jungenversion: Schikanieren





4



3

Geschichte: Auslachen

| | |
|---------------------------------------|--|
| Bild 1 | (Dario/Nina) wird in der Pause von anderen Kindern ausgelacht und geplatzt. (Dario/Nina) hat Mühe sich zu wehren und nicht loszuheulen. |
| Regelkenntnis und –begründung: | Ist es richtig, jemanden auszulachen und zu plagen? Warum? (Antwort eintippen und Code eingeben) Auch (Max/Anna) weiss, dass man andere nicht auslachen und plagen sollte. (Er/Sie) macht es aber trotzdem. |
| Gefühlsattribution zum Selbst | Wie würdest du dich fühlen, wenn du das getan hättest? |
| Emotionsbegründung | Warum würdest du dich so fühlen? |
| Nachfrage | Kannst du dir vorstellen, dass du auch etwas anderes fühlen würdest? Wenn JA: Was und warum? |

Geschichte: Helfen

| | |
|---------------------------------------|---|
| | Die Geschichte vom Auslachen wird weiter erzählt! (keine neuen Bilder) |
| Bild 2 | (Jan/Isabel) stellt sich auf die Seite von (Dario/Nina) und sagt den anderen, sie sollten damit aufhören, was sie da machen sei gemein. Die anderen Kinder schauen (Jan/Isabel) böse an. |
| Regelkenntnis und –begründung: | Ist das richtig, was (Jan/Isabel) macht? Warum? (Antwort eintippen und Code eingeben) Auch (Max/Anna) weiss, dass man andere nicht auslachen und plagen sollte. (Er/Sie) macht es aber trotzdem. |
| Gefühlsattribution zum Selbst | Wie würdest du dich fühlen, wenn du das getan hättest? |
| Emotionsbegründung | Warum würdest du dich so fühlen? |
| Nachfrage | Kannst du dir vorstellen, dass du auch etwas anderes fühlen würdest? Wenn JA: Was und warum? |

Mädchenversion: Auslachen & Helfen



1



2

Jungenversion: Auslachen & Helfen

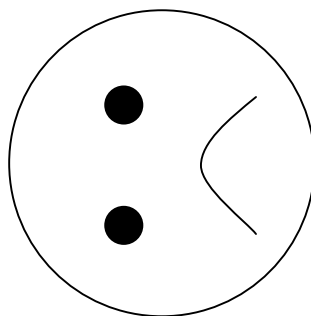
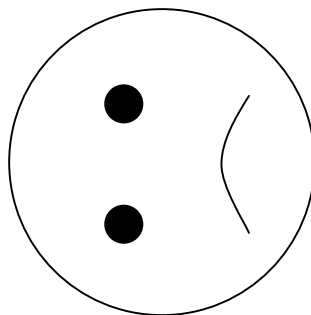
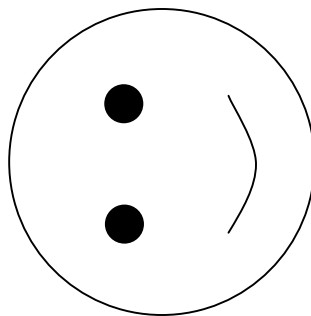
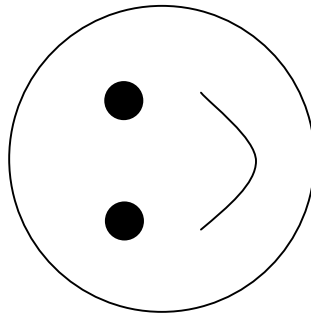


1



2

A-3: Ratingskala für die Moralgeschichten



A-4: Kodiersystem der Begründungen

| C | Titel | Beschreibung | Beispiele |
|---|---|--|---|
| 1 | Goldene Regel | Bezug auf die Reziprozität moralischer Normen | Wenn er mir das gemacht hätte, fände ich das auch nicht toll. Deshalb macht man das nicht. |
| 2 | Normativ/ Moralisch | Schlechtes Gewissen, Hinweise auf Schuldgefühle, Bewertungen des Täters oder der Tat | Man <i>darf</i> einen anderen nicht auslachen. Auslachen ist <i>gemein</i> . Ich hätte ein <i>schlechtes Gewissen</i> . |
| 3 | Empathie/ Opferorientierung | alle Hinweise auf die Bedürfnisse, Wünsche oder mögliche Schädigungen des betrogenen oder bedürftigen Kindes | Sie ist <i>traurig</i> . Der <i>verdurstet</i> . Er wird seine Finken nie mehr finden. Weil sie <i>weinen</i> muss. |
| 4 | Hedonistisch/ Ergebnisorientierung/ Egoismus | die Kinder verweisen auf das erreichte Ziel, das befriedigte Bedürfnis des Täters / Helfers | Ich hätte das Cola für mich allein. Ich würde mich gut fühlen weil ich alle Freundinnen für mich hätte. |
| 5 | Autoritär/ Sanktionsorientierung | alle Vor- und Nachteile, die sich für den Täter / Helfer ergeben | Die anderen <i>mögen mich nicht</i> mehr. Die <i>Mutter</i> oder die <i>Lehrerin</i> schimpft oder lobt mich. |
| 6 | Wiederholungen | Begründungen, die nur den Sachverhalt wiedergeben | <i>Weil</i> ich das gemacht habe. Weil ich nicht geteilt habe. |
| 7 | Unpassende und undifferenzierte Antwort | Unpassende, unverständliche, unklare Begründung / Antwort | Das habe ich schon mal beobachtet; bei uns kommen solche Sachen nie vor. Einfach. Weil das so ist. |
| 8 | Keine Antwort | Keine spezifische Antwort, Schweigen | Weiss es nicht mehr. |

ANHANG B: ERFASSUNG DES SOZIALVERHALTENS

B-1: SBQ-Skalen: Einschätzung durch die Lehrperson

Items aus dem Lehrerfragebogen, die für die vorliegende Untersuchung relevant sind

| Skala | Item |
|------------------------------|--|
| indirekte Aggression | <p>Wenn es auf jemanden wütend ist, versucht es andere dazu zu bringen, diese Person nicht zu mögen.</p> <p>Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten.</p> <p>Wenn es auf ein anderes Kind wütend ist, bringt es andere dazu, dieses Kind ausschliessen.</p> |
| physische Aggression | <p>Es ist in Prügeleien verwickelt.</p> <p>Es greift andere Kinder körperlich an.</p> <p>Es tritt, beißt oder schlägt andere Kinder.</p> <p>Es quält oder tyrannisiert andere oder ist gemein zu anderen.</p> <p>Es bedroht andere.</p> <p>Es quält Tiere.</p> |
| prosoziales Verhalten | <p>Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat.</p> <p>Wenn es Streit oder Zank gibt, wird es versuchen, diesen zu beenden.</p> <p>Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde.</p> <p>Es lädt Kinder zum Mitspielen ein.</p> <p>Es hilft spontan, etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stifte oder Bücher).</p> <p>Es kümmert sich um Kinder, die weinen oder aufgebracht sind.</p> <p>Es teilt seine Sachen mit anderen Kindern.</p> |
| proaktive Aggression | <p>Es veranlasst andere Kinder, ein bestimmtes Kind zu plagen.</p> <p>Es versucht, andere Kinder zu beherrschen.</p> <p>Es schüchtert andere Kinder ein, um von ihnen etwas zu erhalten.</p> |
| reaktive Aggression | <p>Es reagiert aggressiv, wenn es geneckt wird.</p> <p>Es reagiert aggressiv, wenn ihm etwas weggenommen wird.</p> <p>Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht</p> |

B-2: Lehrerfragebogen

Beobachtungsfragebogen Lehrperson

z-proso 4. Lehrpersonenbefragung

Ist das Kind noch in Ihrer Klasse eingeteilt?

ja nein

neue Wohnadresse: neue PLZ & Ort/Land: neue Klassenerteilung:

Angaben zu weggezogenen/umgeteilten Kindern

neue Wohnadresse: neue PLZ & Ort/Land: neue Klassenerteilung:

| Aktuelles Verhalten | nie | sehr oft |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Es wirkt nervös und angespannt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es wirkt übermäßig furchtsam oder ängstlich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es wirkt beunruhigt oder besorgt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es wirkt traurig, unglücklich oder depressiv. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist nicht so glücklich wie andere Kinder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es fällt ihm schwer, sich zu freuen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es macht einen elendigen, bedrückten oder unglücklichen Eindruck. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist impulsiv und handelt ohne nachzudenken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es fällt ihm beim Spielen schwer zu warten, bis es an der Reihe ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es kann nicht still sitzen, es ist unruhig oder überaktiv. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist zappelig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es kann sich nicht länger einer Sache widmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es lässt sich leicht ablenken und hat Mühe, bei einer Sache zu bleiben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es kann sich nicht konzentrieren oder länger aufpassen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist unaufmerksam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn es auf jemanden wütend ist, versucht es andere dazu zu bringen, diese Person nicht zu mögen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn es auf jemanden wütend ist, erzählt es hinter dessen Rücken Gemeinheiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn es auf ein anderes Kind wütend ist, bringt es andere dazu, dieses Kind auszuschließen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es stiehlt in der Schule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es zerstört seine eigenen Sachen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist in der Schule ungehorsam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ignoriert Sie, wenn Sie ihm etwas sagen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es macht Dinge in der Schule kaputt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es erzählt Lügen und schummelt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es ist in Prügeleien verwickelt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es greift andere Kinder körperlich an. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es tritt, beisst oder schlägt andere Kinder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es quält oder tyrannisiert andere oder ist gemein zu anderen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es bedroht andere. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es quält Tiere. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es hilft freiwillig mit, ein Durcheinander aufzuräumen, das jemand anderes verursacht hat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn es Streit oder Zank gibt, wird es versuchen, diesen zu beenden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es hilft einem anderen Kind, das verletzt wurde. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Kind Vorname: «KindVorname TKW1» Kind Name: «KindName»

| Aktuelles Verhalten (Forts.) | nie | sehr oft |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Es lässt Kinder zum Mitspielen ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es hilft spontan etwas aufzuheben, das ein anderes Kind fallen gelassen hat (z.B. Stifte oder Bücher). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es kümmert sich um Kinder, die weinen oder aufgebracht sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es teilt seine Sachen mit anderen Kindern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es veranlasst andere Kinder, ein bestimmtes Kind zu plagen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es versucht andere Kinder zu beherrschen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es schüchtert andere Kinder ein, um von ihnen etwas zu erhalten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es reagiert aggressiv, wenn es geschnitten wird. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es reagiert aggressiv, wenn ihm jemand widerspricht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es reagiert aggressiv, wenn ihm etwas weggenommen wird. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Veränderungen im letzten Halbjahr | | |
| Anderen Kindern helfen / Dinge teilen / mit Anderen zusammenarbeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Im Spiel mit anderen auf Fairness achten und Regeln befolgen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gefühle bei sich und anderen richtig erkennen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Konflikten positiv und konstruktiv umgehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Verbale oder körperliche Aggressionen gegen andere ausüben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Befolgen von Klassenregeln und Anweisungen der Lehrperson. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schulleistungen | | |
| Rechnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Lesen und sich sprachlich ausdrücken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Motivation und Interesse für die Schule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rolle in der Klasse | | |
| Anderen Kindern helfen / Dinge teilen / mit Anderen zusammenarbeiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Im Spiel mit anderen auf Fairness achten und Regeln befolgen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gefühle bei sich und anderen richtig erkennen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mit Konflikten positiv und konstruktiv umgehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Erfahrungen mit dem Kind und seinen Eltern | | |
| Ich habe einen guten Zugang zu diesem Kind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Eltern (bzw. ein Elternteil) interessieren sich für die schulische Entwicklung ihres Kindes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich werde von den Eltern (bzw. einem Elternteil) dieses Kindes in meiner Arbeit unterstützt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

B-3: SBQ-Skalen: Selbsteinschätzung

Items aus dem Kinderinterview, die für die vorliegende Untersuchung relevant sind

| Skala | definitive hochdeutsche Formulierungen | Item-Nr. |
|------------------------------|---|----------|
| indirekte Aggression | Wenn du ein anderes Kind nicht magst oder auf das Kind wütend bist, sagst du den anderen, sie sollen auch nicht nett zu dem Kind sein, so wie Tom/Tina das hier tut? | 5 |
| | Wenn du auf ein anderes Kind wütend bist, tust du dich dann extra mit anderen Kindern zusammen und schließt mit ihnen Freundschaft, obwohl du sie sonst nicht so magst? | 10 |
| | Wenn Du auf ein anderes Kind wütend bist, erzählst Du dann über dieses Kind Gemeinheiten in der Schule? | 15 |
| | Wenn Du auf ein anderes Kind wütend bist, sagst Du dann zu den anderen: Komm wir spielen nicht mehr mit dem Kind zusammen? | 20 |
| | Wenn Du auf ein anderes Kind wütend bist, erzählst du dann anderen Kindern ihre Geheimnisse weiter? | 25 |
| physische Aggression | Hast Du manchmal so richtig Streit mit anderen Kindern, so wie Tom/Tina? | 4 |
| | Gehst Du manchmal auf andere Kinder los, um sie zu hauen, so wie Tom/Tina? | 9 |
| | Trittst oder schlägst Du manchmal andere Kinder? | 14 |
| | Bist Du auch manchmal so richtig gemein zu anderen Kindern? | 19 |
| | Machst Du manchmal anderen Kindern absichtlich Angst, so wie Tom/Tina? | 24 |
| | Quälst Du manchmal Tiere? | 29 |
| | Trittst oder haust Du manchmal Deine Mutter, wenn Du wütend bist? | 32 |
| prosoziales Verhalten | | 1 |
| | Hast Du manchmal Mitleid mit einem anderen Kind, das etwas angestellt hat? | |
| | Hilfst Du häufig eine große Unordnung aufzuräumen, die jemand anderes gemacht hat, so wie Tom/Tina? | 6 |
| | Wenn Kinder miteinander Streit haben, versuchst Du manchmal, Frieden zu stiften? | 11 |
| | Wenn ein Kind sich verletzt hat, würdest Du ihm helfen, so wie Tom/Tina? | 16 |
| | Wenn Kinder zusammen spielen und eines wartet, sagst Du manchmal zu ihm: "Komm doch auch und spiel mit!" | 21 |
| | Hilfst Du manchmal Dinge aufzuheben, die einem anderen Kind runter gefallen sind? | 26 |
| | Tröstest Du ein anderes Kind, das traurig ist oder weint. | 30 |
| | Wenn ein Kind etwas erzählt, mit dem du überhaupt nicht einverstanden bist, versuchst du ihm dann trotzdem zuzuhören und es zu verstehen? | 33 |

| | | |
|-----------------------------|---|----|
| | Merkst du manchmal schnell, ob jemand anderes traurig oder fröhlich ist? | 35 |
| | Teilst Du Deine Sachen mit anderen Kindern, so wie Tom/Tina? | 37 |
| proaktive Aggression | Sagst Du manchmal zu anderen Kindern: "Macht auch mit, wir wollen das Kind da auslachen"? | 3 |
| | Versuchst Du manchmal, andere Kinder zu kommandieren? | 8 |
| | Machst Du manchmal anderen Kindern Angst, damit du das kriegst oder damit sie das tun, was Du möchtest? | 13 |
| reaktive Aggression | Wenn Du von anderen geneckt wirst, wirst Du dann schnell wütend und schlägst drauf, so wie Tom/Tina? | 18 |
| | Wirst Du manchmal böse, wenn ein anderes Kind etwas von Dir haben will? | 23 |
| | Wirst Du manchmal böse, wenn Du etwas nicht darfst, was Du gern möchtest? | 28 |

Tom & Tina Spiel (SBQ im Kinderinterview als Selbsteinschätzung⁶)

| Nr. | Schweizer deutsche Formulierungen |
|-----|---|
| 1. | Häsch Du amel Mitleid mit ämene andere Chind, wo öppis agstellt hätt? |
| 2. | Häsch Du scho mal dihei Geld gno, obwohl Du das nöd hetsch dörfe? |
| 3. | Tuesch Du amel anderne Chind säge: Mached au mit, mir tüend jetzt das Chind da auslache? |
| 4. | Häsch du amigs richtig fescht Striit mit anderne Chind, so wie dä TOM? |
| 5. | Wenn du en anders Chind nöd magsch oder hässig bisch uf das Chind, seisch du dänn dä andere, sie sölled au nöd nett zu dem Chind si, so wiä das dä Tom da tuet? |
| 6. | Hilfsch du amel ä Sauordnig ufzrumä, wo öpper anders gmacht hat, so wie dä TOM? |
| 7. | Häsch Du scho mal öppis imene Lade gstohle, so wie dä TOM? |
| 8. | Versuechsch Du amel anderi Chind z'kommandiäre? |
| 9. | Gahsch Du amigs uf anderi Chinder los, zum sie haue, so wie dä TOM? |
| 10. | Wenn du uf es anders Chind hässig bisch, tuesch du dich dänn amigs extra mit andere Chind zäme, wo du süsch eigetli nöd so magsch, und nimmsch sie zum Fründ? |
| 11. | Wänn Chinder mitenand Striit händ: luegsch Du amel, dass sie Friede mached? |
| 12. | Bisch Du amigs so verruckt, dass Du Dini eigene Sache kaputt machsch, so wie dä TOM? |
| 13. | Machsch Du amigs anderne Chinder Angscht zum vo ihne öppis überzcho oder demit sie das mached, wo du wotsch? |
| 14. | Ginggsch oder schlasch Du amigs anderi Chind? |
| 15. | Wenn du uf es anders Chind verruckt bisch, verzehlsch du dänn gemeini Sachen über das in dr Schule? |
| 16. | Wänn sich es Chind verletzt hät: Würsch Du däm hälfe, so wie dä TOM? |
| 17. | Tuesch Du amigs nöd folge in dä Schuel, wänn d'Lehrerin öppis seit? |

⁶ Inklusive der Items der Skala ‚nicht aggressives Problemverhalten‘. Diese Werte wurden nicht ausgewertet.

18. Wenn Du vomene andere Chind gneckt wirsch, wirsch du dänn schnäll verruckt und schlasch dri, so wie dä TOM?
19. Bisch Du amigs richtig gemein zu anderne Chind?
20. Wenn du uf es anders Chind verruckt bisch, seisch du dä andere: Chömmet, mir spiled nūme mit dām Chind zāme?
21. Wänn Chinder zāme spiled und eis wartet: Seisch Du dem amel: Chum doch au und spil mit!
22. Tuesch Du amigs Dim Mami nöd folge, wänn sie öppis vo Dir verlangt, so wie dä TOM?
23. Wirsch Du amel verruckt, wenn es anders Chind öppis vo Dir wot nä?
24. Machs Du amigs anderne Chind absichtlich Angscht, so wie dä TOM?
25. Wenn du uf es anders Chind verruckt bisch, dann verzelsch du anderne Chind sini Gheimnis?
26. Tust Du amel Sachen auflese, wo amene andere Chind abegheit sind?
27. Tuesch Du amigs Dim Papi nöd folge, wänn er öppis vo Dir verlangt, so wie dä TOM?
28. Wirsch Du amel verruckt, wenn Du öppis nöd dörfesch, wo D'gern möchtsch?
29. Quälsch du öppediä Tier?
30. Trösch Du amigs es anders Chind, wo truurig isch oder brüellt?
31. Losisch Du amigs Dinere Muetter überhaupt nöd zue, wänn sie Dir öppis seit?
32. Ginggsch oder hausch Du amigs Dis Mami, wenn Du verruckt bisch?
33. Wänn es anders Chind öppis seit und du bisch mit dām überhaupt nöd iiverstandä: Versuechsch dām dänn glich zuezlose und z'verstah?
34. Machs Du amel extra Sache kaputt vo anderne Lüüt i Dinere Familie?
35. Merksch du amel schnäll, ob öpperd anders trurig isch oder fröhlich isch?
36. Lügsch Du amigs Dini Eltere a, wänn Du öppis agstellt häsch?
37. Teilsch Du Diini Sache mit anderne Chind, so wie dä TOM?

ANHANG C: ERFASSUNG DER BELIEBTHEIT

C-1: Instruktion

„Vielleicht kannst du dich ja noch ans letzte Mal erinnern. Du gehst wieder mit dem Postauto auf eine Reise. Du sitzt gleich beim Fahrer.(zeige dem Kind den Fahrer)

Welche 6 Kinder aus deiner Klasse nimmst du mit?

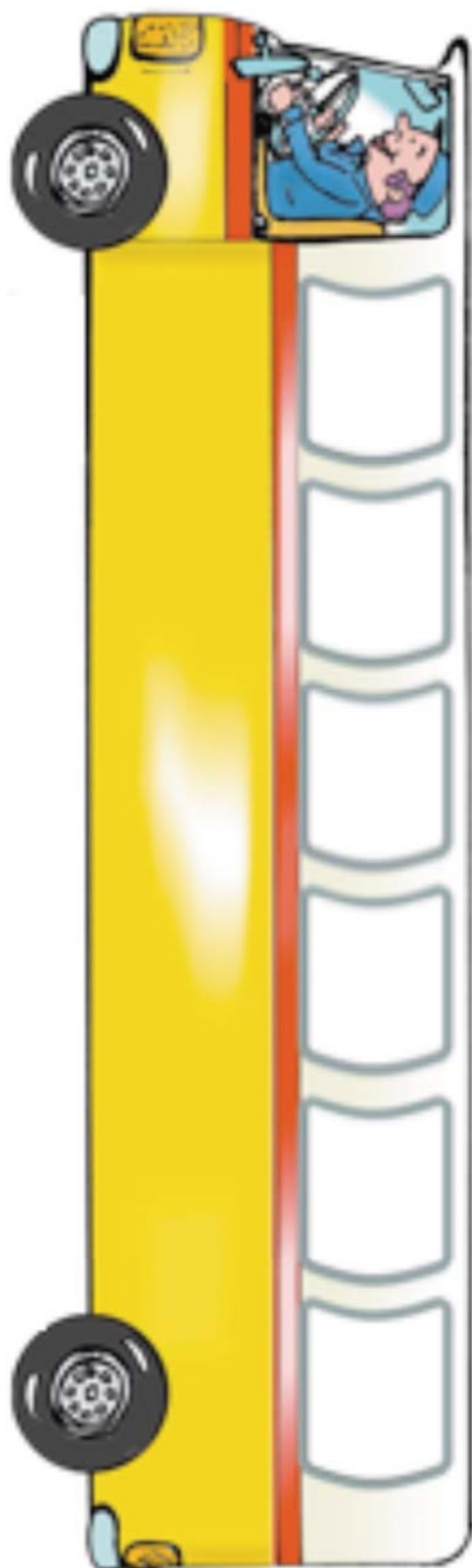
Du kannst für jedes Kind, welches du mitnehmen willst einen Sticker aussuchen und in ein Fenster legen und mir seinen Namen nennen.“

Gibt es auch Kinder, die du nicht auf deine Reise mitnehmen würdest? Du kannst mir die Namen sagen.

(Der Interviewer sucht jeweils jedes genannte Kind auf der Liste aller Kinder der Klasse und trägt die entsprechende ID Nummer in der genannten Reihenfolge im Laptop ein.)

Toll hast du das gemacht. Wo geht denn die Reise hin?

C-2: Postauto



ANHANG D: SKALA ‚SOZIALE ERWÜNSCHTHEIT‘

| Nr. | Items |
|-----|--|
| 1. | Du hast alle Kinder gerne, die Du kennst? |
| 2. | Du hast viele Freunde? (Fülleritem) |
| 3. | Du sagst allen Leuten immer nur die Wahrheit. |
| 4. | Du folgst Deinen Eltern immer. |
| 5. | Du träumst manchmal davon, einmal berühmt zu werden? (Fülleritem) |
| 6. | Wenn Du nicht das bekommst, wo Du gerne hättest, macht Dir das überhaupt nichts aus. Du regst Dich wegen dem auch nie auf. |
| 7. | Du teilst Deine Lieblingssachen immer gerne mit anderen Kindern. |
| 8. | Du spielst im Sommer gerne draussen? (Fülleritem) |
| 9. | Wenn man es dir sagt, gehst du immer sofort ins Bett? |
| 10. | Du isst immer alles auf, was auf deinem Teller ist? |
| 11. | Du bist immer zu allen Leuten nett? |

ANHANG E: DESKRIPTIVE BEFUNDE ZU DEN MORALGESCHICHTEN

E-1: Regelkenntnis & -begründung

Absolute Häufigkeiten und Prozentsätze der Antworten der Kinder

| | Teilen | | Schikanieren | | Auslachen | | Helfen | |
|--------------------------|--------|------|--------------|------|-----------|------|--------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Regelkenntnis | | | | | | | | |
| ja | 26 | 2.4 | 2 | .2 | 1 | .1 | 1064 | 98.0 |
| nein | 1058 | 97.4 | 1083 | 99.7 | 1085 | 99.9 | 22 | 2.0 |
| | 1084 | 99.8 | 1085 | 99.9 | 1086 | 100 | 1086 | 100 |
| fehlende Werte | 2 | .2 | 1 | .1 | - | - | - | - |
| Total | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 |
| Regelbegründungen | | | | | | | | |
| goldene Regel | 19 | 1.7 | 32 | 2.9 | 37 | 3.4 | 4 | .4 |
| Gewissen/normativ | 674 | 62.1 | 577 | 53.1 | 590 | 54.3 | 299 | 27.5 |
| empathisch | 170 | 15.7 | 375 | 34.5 | 338 | 31.1 | 473 | 43.6 |
| hedonistisch | 8 | .7 | - | - | - | - | - | - |
| sanktionsorientiert | 32 | 2.9 | 31 | 2.9 | 45 | 4.1 | 19 | 1.7 |
| Wiederholung | 93 | 8.6 | 19 | 1.7 | 12 | 1.1 | 135 | 12.4 |
| unpassend/-differenziert | 65 | 6.0 | 39 | 3.6 | 43 | 4.0 | 127 | 11.7 |
| | 1061 | 97.7 | 1073 | 98.7 | 1065 | 98 | 1057 | 97.4 |
| fehlende Werte | 25 | 2.3 | 13 | 1.2 | 21 | 1.9 | 28 | 2.6 |
| Total | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 |

E-2: Selbstattribution und deren Begründung

Absolute Häufigkeiten und Prozentsätze der Antworten zur Emotionsattribution zum Selbst und deren Begründung

| | Teilen | | Schikanieren | | Auslachen | | Helfen | |
|------------------------------|--------|------|--------------|------|-----------|------|--------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Emotionsattributionen | | | | | | | | |
| sehr schlecht | 50 | 4.6 | 31 | 2.9 | 26 | 2.4 | 731 | 67.3 |
| eher schlecht | 80 | 7.4 | 67 | 6.2 | 76 | 7.0 | 276 | 25.4 |
| eher gut | 466 | 42.9 | 373 | 34.3 | 450 | 41.4 | 48 | 4.4 |
| sehr gut | 480 | 44.2 | 605 | 55.7 | 519 | 47.8 | 25 | 2.3 |
| | 1076 | 99.1 | 1076 | 99.1 | 1071 | 98.6 | 1080 | 99.4 |
| fehlende Werte | 10 | .9 | 10 | .9 | 15 | 1.4 | 6 | .6 |
| Total | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 |
| Emotionsbegründungen | | | | | | | | |
| goldene Regel | 11 | 1.0 | 20 | 1.8 | 31 | 2.9 | 5 | .5 |
| Gewissen/normativ | 489 | 45.0 | 532 | 49.0 | 480 | 44.2 | 338 | 31.1 |
| empathisch | 151 | 13.9 | 153 | 14.1 | 144 | 13.3 | 259 | 23.8 |
| hedonistisch | 62 | 5.7 | 57 | 5.2 | 49 | 4.5 | 1 | .1 |
| sanktionsorientiert | 107 | 9.9 | 165 | 15.2 | 202 | 18.6 | 119 | 11.0 |
| Wiederholung | 76 | 7.0 | 36 | 3.3 | 24 | 2.2 | 218 | 20.1 |
| unpassend/-differenziert | 105 | 9.7 | 79 | 7.3 | 69 | 6.4 | 73 | 6.7 |
| | 1001 | 92.2 | 1042 | 95.9 | 999 | 92.1 | 1013 | 93.3 |
| fehlende Werte | 85 | 7.8 | 44 | 4.1 | 87 | 8.0 | 73 | 6.7 |
| Total | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 |

E-3: Alternative Emotion

Absolute Häufigkeiten und Prozentsätze der Antworten auf die Frage nach einer Alternativemotion

| | Teilen | | Schikanieren | | Auslachen | | Helfen | |
|-------------------------------|--------|------|--------------|------|-----------|------|--------|------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Alternative Emotion | | | | | | | | |
| ja | 255 | 23.5 | 193 | 17.8 | 163 | 15.0 | 143 | 13.2 |
| nein | 803 | 73.9 | 879 | 80.9 | 899 | 82.8 | 928 | 85.5 |
| | 1058 | 97.4 | 1072 | 98.7 | 1062 | 97.8 | 1071 | 98.6 |
| fehlende Werte | 28 | 2.6 | 14 | 1.3 | 24 | 2.2 | 15 | 1.4 |
| Total | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 |
| Art des Wechsels | | | | | | | | |
| sehr gut - eher gut | 9 | .8 | 3 | .3 | 2 | .2 | 50 | 4.6 |
| sehr gut - eher schlecht | 9 | .8 | 5 | .5 | 3 | .3 | 15 | 1.4 |
| sehr gut - sehr schlecht | 3 | .3 | 6 | .6 | 5 | .5 | 2 | .2 |
| eher gut - sehr gut | - | - | 2 | .2 | - | - | 25 | 2.3 |
| eher gut - eher schlecht | 34 | 3.1 | 29 | 2.7 | 25 | 2.3 | 30 | 2.8 |
| eher gut - sehr schlecht | 9 | .8 | 7 | .6 | 5 | .5 | 1 | .1 |
| eher schlecht - sehr schlecht | 13 | 1.2 | 9 | .8 | 7 | .6 | 4 | .4 |
| eher schlecht - eher gut | 56 | 5.2 | 29 | 2.7 | 37 | 3.4 | 7 | .6 |
| eher schlecht - sehr gut | 38 | 3.5 | 23 | 2.1 | 21 | 1.9 | 1 | .1 |
| sehr schlecht - eher schlecht | 11 | 1.0 | 5 | .5 | 4 | .4 | 1 | .1 |
| sehr schlecht - eher gut | 13 | 1.2 | 15 | 1.4 | 12 | 1.1 | 2 | .2 |
| sehr schlecht - sehr gut | 51 | 4.7 | 51 | 4.7 | 37 | 3.4 | 1 | .1 |
| | 246 | 22.7 | 184 | 16.9 | 158 | 14.5 | 139 | 12.8 |
| ‘Weiss nicht’ | 9 | .8 | 9 | .8 | 5 | .5 | 4 | .4 |
| fehlende Werte | 831 | 76.5 | 893 | 82.3 | 923 | 85.0 | 943 | 86.8 |
| Total | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 | 1086 | 100 |

ANHANG F: DESKRIPTIVE BEFUNDE ZUM SOZIALVERHALTEN

F-1: Korrelationen

Korrelationen der Skalen des SBQ (Selbst- und Fremdeinschätzung)

| | | Selbsteinschätzung | | | | | Lehrereinschätzung | | | | |
|--------------------|-----|--------------------|---------|---------|---------|--------|--------------------|---------|---------|---------|------|
| | | IA | PhA | PA | RA | PRO | IA | PhA | PA | RA | PRO |
| Selbsteinschätzung | IA | 1.00 | | | | | | | | | |
| | PhA | .235** | 1.00 | | | | | | | | |
| | PA | .249** | .293** | 1.00 | | | | | | | |
| | RA | .236** | .390** | .276** | 1.00 | | | | | | |
| | PRO | -.108** | -.096** | -.130** | -.146** | 1.00 | | | | | |
| Lehrereinschätzung | IA | .110** | .143** | .088** | .107** | .028 | 1.00 | | | | |
| | PhA | .157** | .246** | .134** | .114** | -.021 | .553** | 1.00 | | | |
| | PA | .081** | .122** | .079** | .084** | .043 | .759** | .584** | 1.00 | | |
| | RA | .111** | .194** | .108** | .101** | -.010 | .561** | .619** | .542** | 1.00 | |
| | PRO | -.126** | -.154** | -.075* | -.075** | .125** | -.183** | -.321** | -.200** | -.196** | 1.00 |

Anmerkungen: K = Selbsteinschätzung durch die Kinder, L = Fremdeinschätzung durch die Lehrperson, IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PRO = prosoziales Verhalten, $p < .01$; *: $p < .05$, **: $p < .01$ (2-teilig)

ANHANG G: ERGEBNISSE ZU DEN ZUSAMMENHÄNGEN ZWISCHEN DER MORALENTWICKLUNG UND DEM SOZIALVERHALTEN

G-1: Korrelationen zwischen Begründungen, der moralischen Motivstärke und den SBQ-Skalen

Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ und Arten der Begründungen und der moralischen Motivstärke

| Skala | | DEO | EMP | SAN | HED | UNP | MM |
|-------|----------------|---------|-------|-------|--------|-------|--------|
| F | Indirekte A. | -.045 | .024 | .001 | .032 | .039 | -.031 |
| | Physische A. | -.086** | .006 | .015 | .000 | .056* | -.054* |
| | Proaktive A. | .074 | .004 | .008 | .010 | .014 | -.007 |
| | Reaktive A. | -.040 | .012 | .015 | .072** | .039 | -.051* |
| | Prosoziales Vh | -.051 | -.033 | .007 | -.012 | -.024 | .048 |
| S | Indirekte A. | -.054* | .042 | -.002 | .067* | .058* | -.055* |
| | Physische A. | .013 | -.004 | -.010 | .065* | .002 | -.034 |
| | Proaktive A. | -.004 | .021 | -.035 | .078** | .035 | -.007 |
| | Reaktive A. | .003 | -.021 | .040 | .059* | -.035 | -.059* |
| | Prosoziales Vh | .071** | .020 | .013 | -.055* | -.045 | .138** |

Anmerkungen: F = Fremdeinschätzung, S = Selbsteinschätzung, DEO = deontologische Begründungen, EMP= empathische Begründungen, SAN = sanktionsorientierte Begründungen, HED = hedonistische Begründungen, UNP = unpassende Begründungen, MM = Moralische Motivstärke; *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), N = 1086.

G-2: Geschlechtergetrennte Korrelationen zwischen den Begründungen, der moralischen Motivstärke und den SBQ-Skalen

Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ und Arten der Begründungen der Jungen. In Klammern: Partialkorrelationen für die Kontrollvariablen Alter, soziale Erwünschtheit und Sprachfähigkeit (1)

| Skala | | Deontologisch | | Empathisch | | Sanktionsorientiert | |
|-------|-----|---------------|----------|------------|---------|---------------------|---------|
| F | IA | -.111** | (-.097*) | .100** | (.097*) | -.030 | (-.022) |
| | PhA | -.092* | (-.070) | .039 | (.059) | .025 | (.006) |
| | PA | -.108** | (-.068) | .059 | (.090*) | -.022 | (-.048) |
| | RA | -.060 | (-.042) | .037 | (.015) | .024 | (.040) |
| | PRO | .081* | (.087*) | -.059 | (-.055) | .002 | (-.011) |
| S | IA | -.006 | (-.009) | .036 | (.045) | .014 | (-.018) |
| | PhA | -.009 | (.011) | .018 | (.017) | .014 | (-.021) |
| | PA | -.007 | (.009) | .042 | (.039) | -.024 | (-.061) |
| | RA | -.014 | (-.016) | -.039 | (.008) | .067 | (.020) |
| | PRO | .059 | (.062) | .025 | (-.011) | -.007 | (.005) |

Anmerkungen: F = Fremdeinschätzung, S = Selbsteinschätzung, IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PRO = prosoziales Verhalten, *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), $n_{\text{Jungen}} = 537$.

Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ und Arten der Begründungen der Jungen. In Klammern: Partialkorrelationen für die Kontrollvariablen Alter, soziale Erwünschtheit und Sprachfähigkeit (2)

| Skala | | Hedonistisch | | Unpassend | | Moralische Motivstärke | |
|-------|-----|--------------|----------|-----------|---------|------------------------|---------|
| F | IA | .095* | (.079*) | .028 | (.028) | -.025 | (-.033) |
| | PhA | .055 | (.072) | -.022 | (.007) | -.036 | (-.041) |
| | PA | .091* | (.081*) | .012 | (.016) | -.015 | (.010) |
| | RA | .099* | (.099*) | -.037 | (.030) | -.046 | (.047) |
| | PRO | -.058 | (-.065) | -.024 | (-.004) | .053 | (.062) |
| S | IA | .084* | (.120**) | .003 | (-.011) | -.029 | (-.013) |
| | PhA | .077* | (.113**) | .009 | (-.055) | -.067 | (-.025) |
| | PA | .073* | (.072) | -.020 | (-.007) | -.017 | (-.003) |
| | RA | .116** | (.107**) | .023 | (-.040) | -.116** | (.086*) |
| | PRO | -.076* | (-.026) | -.001 | (.009) | .115** | (.062) |

Anmerkungen: F = Fremdeinschätzung, S = Selbsteinschätzung, IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PRO = prosoziales Verhalten, *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), $n_{\text{Jungen}} = 537$.

Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ und Arten der Begründungen der Mädchen. In Klammern: Partialkorrelationen für die Kontrollvariablen Alter, soziale Erwünschtheit und Sprachfähigkeit (1)

| Skala | | Deontologisch | | Empathisch | | Sanktionsorientiert | |
|-------|-----|---------------|---------|------------|---------|---------------------|----------|
| F | IA | -.012 | (-.036) | -.035 | (-.016) | .023 | (.010) |
| | PhA | -.044 | (-.036) | -.041 | (-.050) | -.002 | (.031) |
| | PA | .016 | (-.028) | -.050 | (-.034) | .038 | (.048) |
| | RA | -.023 | (-.025) | -.015 | (-.043) | .003 | (.002) |
| | PRO | .029 | (.027) | -.014 | (-.009) | .019 | (.003) |
| S | IA | -.097* | (-.050) | .050 | (.036) | -.015 | (-.086*) |
| | PhA | .069 | (-.052) | -.034 | (-.029) | -.035 | (-.097*) |
| | PA | .015 | (-.010) | -.008 | (.015) | -.050 | (-.065) |
| | RA | .033 | (.026) | -.003 | (.016) | .012 | (-.017) |
| | PRO | .069 | (.008) | .015 | (.038) | .032 | (.0679) |

Anmerkungen: F = Fremdeinschätzung, S = Selbsteinschätzung, IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PRO = prosoziales Verhalten; *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), $n_{\text{Mädchen}} = 549$.

Koeffizienten der Korrelationen zwischen den Skalen des SBQ und Arten der Begründungen der Mädchen. In Klammern: Partialkorrelationen für die Kontrollvariablen Alter, soziale Erwünschtheit und Sprachfähigkeit (2)

| Skala | | Hedonistisch | | Unpassend | | Moralische Motivstärke | |
|-------|-----|--------------|----------|-----------|----------|------------------------|----------|
| F | IA | -.022 | (-.020) | .084* | (.105**) | -.051 | (-.051) |
| | PhA | -.058 | (-.077*) | .086* | (.128**) | -.055 | (-.035) |
| | PA | -.065 | (-.049) | .052 | (.097) | -.008 | (-.038) |
| | RA | .047 | (.021) | .047 | (.059) | -.045 | (-.039) |
| | PRO | .039 | (.069) | -.021 | (-.014) | .013 | (-.016) |
| S | IA | .049 | (.068) | .076* | (.078*) | -.076* | (-.046) |
| | PhA | .056 | (.079*) | .003 | (.040) | .019 | (.016) |
| | PA | .084* | (.072*) | .051 | (.058) | .013 | (-.003) |
| | RA | .001 | (.014) | -.040 | (-.043) | .007 | (-.002) |
| | PRO | -.032 | (-.029) | -.052 | (-.025) | .148** | (.105**) |

Anmerkungen: F = Fremdeinschätzung, S = Selbsteinschätzung, IA = indirekte Aggression, PhA = physische Aggression, PA = proaktive Aggression, RA = reaktive Aggression, PRO = prosoziales Verhalten; *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), $n_{\text{Mädchen}} = 549$.

G-3: geschlechtergetrennte Extremgruppen

Jungen - Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nach Mittelwert plus 1 Standardabweichung (Lehrerfragebogen)

| Skala | hoch | | niedrig | |
|-----------------------|----------|------|----------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Indirekte Aggression | 78 | 14.5 | 454 | 84.5 |
| Physische Aggression | 81 | 15.1 | 456 | 84.9 |
| Proaktive Aggression | 58 | 10.8 | 477 | 88.8 |
| Reaktive Aggression | 100 | 18.9 | 433 | 18.6 |
| Prosoziales Verhalten | 88 | 16.4 | 449 | 83.6 |

Jungen - Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nach Mittelwert plus 1 Standardabweichung (Selbstbericht)

| Skala | hoch | | niedrig | |
|----------------------|----------|------|----------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Indirekte Aggression | 60 | 11.2 | 477 | 88.8 |
| Physische Aggression | 54 | 10.1 | 483 | 89.9 |
| Proaktive Aggression | 89 | 16.6 | 448 | 83.4 |
| Reaktive Aggression | 140 | 26.1 | 397 | 73.9 |

Mädchen - Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nach Mittelwert plus 1 Standardabweichung (Lehrerfragebogen)

| Skala | hoch | | niedrig | |
|-----------------------|----------|------|----------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Indirekte Aggression | 95 | 17.3 | 450 | 82 |
| Physische Aggression | 72 | 13.1 | 477 | 86.9 |
| Proaktive Aggression | 85 | 15.5 | 464 | 84.5 |
| Reaktive Aggression | 116 | 21.1 | 431 | 78.5 |
| Prosoziales Verhalten | 98 | 17.9 | 451 | 82.1 |

Mädchen - Häufigkeiten der Zugehörigkeit zu einer Gruppe nach Mittelwert plus 1 Standardabweichung (Selbstbericht)

| Skala | hoch | | niedrig | |
|----------------------|----------|------|----------|------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Indirekte Aggression | 54 | 9.8 | 495 | 90.2 |
| Physische Aggression | 60 | 10.9 | 489 | 89.1 |
| Proaktive Aggression | 58 | 10.6 | 491 | 89.4 |
| Reaktive Aggression | 117 | 21.3 | 432 | 78.7 |

ANHANG H: ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DER MORALENTWICKLUNG UND DER BELIEBTHEIT BZW. DEM PEER STATUS

H-1: Korrelationen der Variablen der Moralgeschichten mit der sozialen Beliebtheit bzw mit dem sozialen Einfluss.

In Klammern: Partialkorrelationen für die Kontrollvariablen soziale Erwünschtheit, Alter und die Sprachfähigkeit

| Moralkonstrukt | Soziale Beliebtheit | | Sozialer Einfluss | |
|--------------------------|---------------------|---------|-------------------|---------|
| MEA | -.058* | | .008 | |
| Mädchen | -.045 | (-.045) | -.014 | (-.025) |
| Jungen | -.072* | (-.048) | -.048 | (-.020) |
| moralische Motivstärke | .045 | | .002 | |
| Mädchen | .060 | (.037) | .058 | (.033) |
| Jungen | .029 | (.030) | -.031 | (-.054) |
| moralische Begründungen | .054* | | .010 | |
| Mädchen | .070 | (.059) | .080* | (.057) |
| Jungen | .038 | (.043) | -.032 | (-.045) |
| amoralische Begründungen | -.043 | | .003 | |
| Mädchen | -.063 | (-.058) | -.029 | (-.001) |
| Jungen | -.022 | (-.030) | .021 | (.014) |

Anmerkungen: MEA = Mittelwert der moralischen Selbstattributionen; *: $\alpha < .05$, **: $\alpha < .01$ (1-seitig), N = 1086

H-2: Geschlechtergetrennte Korrelationen zwischen den Begründungen und der sozialen Beliebtheit bzw. des sozialen Einflusses

Geschlechtergetrennte Korrelation zwischen den Begründungsarten und der sozialen Beliebtheit. In Klammern: Partialkorrelationen für die Kontrollvariablen soziale Erwünschtheit, Alter und Sprachfähigkeit.

| | DEO | EMP | SAN | HED | UNP | MM |
|----------------------------|--------|---------|----------|--------|----------|--------|
| soziale Beliebtheit | .053* | -.010 | -.010 | -.002 | -.052* | .045 |
| Jungen: | .051 | -.011 | -.050 | .002 | .008 | .029 |
| soziale Beliebtheit | (.036) | (-.001) | (-.078*) | (.003) | (.012) | (.030) |
| Mädchen: | .052 | -.006 | .032 | -.005 | -.111** | .060 |
| soziale Beliebtheit | (.038) | (.012) | (.026) | (.007) | (-.091*) | (.037) |

Anmerkungen: DEO = deontologische Begründungen, EMP= empathische Begründungen, SAN = sanktionsorientierte Begründungen, HED = hedonistische Begründungen, UNP = unpassende Begründungen, MM = moralische Motivstärke, *: $p < .05$, **: $p < .01$.

H-3: Ergebnisse der ANOVA der Variablen aus den Moralgeschichten bezüglich der Peer Status Gruppen

Werte der Mittelwertsvergleiche der verschiedenen Peerstatusgruppen bezüglich der Moraldaten

| Abhängige Variablen | M_1 | M_2 | M_3 | M_4 | M_5 | F | p |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| Mittelwert der Gefühlsattributionen | 3.52 | 3.39 | 3.37 | 3.44 | 3.45 | 1.780 | .131 |
| moralische Motivstärke | 9.83 | 9.80 | 9.94 | 10.00 | 9.61 | 1.392 | .235 |
| moralische Begründungen | 5.69 | 5.75 | 5.83 | 5.84 | 5.48 | 1.794 | .128 |
| amoralische Begründungen | 1.81 | 1.83 | 1.78 | 1.74 | 2.05 | 1.478 | .207 |

Anmerkungen: M_1 = Mittelwert der Gruppe ‚kontrovers‘, M_2 = Mittelwert der Gruppe ‚beliebt‘, M_3 = Mittelwert der Gruppe ‚durchschnittlich‘, M_4 = Mittelwert der Gruppe ‚vernachlässigt‘, M_5 = Mittelwert der Gruppe ‚zurückgewiesen‘, $n = 940$.

Werte der Mittelwertsvergleiche der verschiedenen Peerstatusgruppen bezüglich der Moraldaten - Jungen

| Abhängige Variablen | M_1 | M_2 | M_3 | M_4 | M_5 | F | p |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| Mittelwert der Gefühlsattributionen | 3.48 | 3.38 | 3.33 | 3.44 | 3.45 | 1.481 | .207 |
| moralische Motivstärke | 9.65 | 9.57 | 9.87 | 10.22 | 9.46 | 2.044 | .087 |
| moralische Begründungen | 5.54 | 5.57 | 5.72 | 6.00 | 5.36 | 1.657 | .159 |
| amoralische Begründungen | 1.82 | 1.88 | 1.93 | 1.72 | 2.04 | .611 | .655 |

Anmerkungen: M_1 = Mittelwert der Gruppe ‚kontrovers‘, M_2 = Mittelwert der Gruppe ‚beliebt‘, M_3 = Mittelwert der Gruppe ‚durchschnittlich‘, M_4 = Mittelwert der Gruppe ‚vernachlässigt‘, M_5 = Mittelwert der Gruppe ‚zurückgewiesen‘, $n = 480$.

Werte der Mittelwertsvergleiche der verschiedenen Peerstatusgruppen bezüglich der Moraldaten - Mädchen

| Abhängige Variablen | M_1 | M_2 | M_3 | M_4 | M_5 | F | p |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| Mittelwert der Gefühlsattributionen | 3.58 | 3.41 | 3.42 | 3.43 | 3.46 | .700 | .593 |
| moralische Motivstärke | 10.17 | 10.04 | 10.02 | 9.87 | 9.79 | .542 | .705 |
| moralische Begründungen | 5.95 | 5.91 | 5.96 | 5.75 | 5.61 | .924 | .450 |
| amoralische Begründungen | 1.79 | 1.78 | 1.61 | 1.76 | 2.06 | 1.303 | .268 |

Anmerkungen: M_1 = Mittelwert der Gruppe ‚kontrovers‘, M_2 = Mittelwert der Gruppe ‚beliebt‘, M_3 = Mittelwert der Gruppe ‚durchschnittlich‘, M_4 = Mittelwert der Gruppe ‚vernachlässigt‘, M_5 = Mittelwert der Gruppe ‚zurückgewiesen‘, $n = 460$.